DOCUMENT RESUME

ED 335 956 FL 019 482

TITLE Travaux Neuchatelois de linguistique (Neuchatel Working Papers in Linguistics).
INSTITUTION Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE Dec 88
NOTE 97p.
PUB TYPE Collected Works - General (020)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Communicative Competence (Languages); Contrastive Linguistics; Diachronic Linguistics; *Discourse Analysis; Educational Strategies; Foreign Countries; *French; Interaction; *Interpersonal Communication; Language Research; *Latin; Linguistic Theory; Second Language Instruction

ABSTRACT

This collection of working papers in linguistics includes four works. "Autour de la racine indo-europeenne 'pet-' ('voler') (pour servir a l'histoire des faits latins)" ("Concerning the Indo-European Root 'Pet-' ('To Fly') (To Serve as an Example of Latin Facts)" by Claude Sandoz looks at the Latin manifestations of the root and illustrates the value of historico-comparative analysis. In "Analyse hierarchique et fonctionnelle du discours: co-enonciation et mouvement discursif" ("Hierarchic and Functional Discourse Analysis: Co-Enunciation and Discourse Movement"), Therese Beguin-Jeanneret applies discourse analysis in a new way, a conversation between two children and an adult. "Quelques remarques sur l'excommunication dans les interactions verbales en face a face" ("Some Remarks on Excommunication in Verbal Face-to-Face Interactions") by Serge Rubi examines conversational processes used to break off one topic of discussion for various reasons. In "Enseigner le francais L2 a des debutants avec une methode 'communicative'" ("Teaching French as a Second Language to Beginning Adults with the 'Communicative' Method"), Francoise Redard reflects on her own experiences teaching French to this population, focusing on whether having the objective of immediate communication is appropriate in all cases. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 385 956

TRANEL 13

décembre 1988

Travaux Neuchâtelois de Linguistique

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

PY

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

FL019482

BEST COPY AVAILABLE

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

TRANEL 13

décembre 1988

Travaux Neuchâtelois de Linguistique

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

Rédaction : Institut de linguistique, Université
CH 2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1988.
Tous droits réservés.

Table des matières

Bernard Py:
Avant-propos 5

Claude Sandoz:
Autour de la racine indo-européenne *pet- "voler"
(pour servir à l'histoire des faits latins) 7

Thérèse Beguin-Jeanneret:
Analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours:
co-énonciation et mouvement discursif 15

Serge Rubi:
Quelques remarques sur l'excommunication dans les
interactions verbales en face à face 43

Françoise Redard:
Enseigner le français L_2 à des débutants avec une
méthode "communicative"[2] 81

Avant-propos

Ce numéro des TRANEL illustre trois des quatre secteurs représentés à l'Institut de linguistique : linguistique générale, linguistique comparée et linguistique appliquée. Le quatrième secteur (traitement du langage et de la parole), qui existe depuis l'automne 1987, fera l'objet d'une présentation dans le prochain numéro.

Claude Sandoz étudie les manifestations latines de la racine indo-européenne *pet- "voler", et montre la valeur explicative d'une démarche historico-comparative.

Dans son article, Thérèse Béguin-Jeanneret essaie d'appliquer le modèle discursif élaboré à Genève par E. Roulet et ses collaborateurs à un type d'interaction pour lequel il n'a pas été conçu au départ, à savoir ici une conversation entre deux enfants et un adulte âgé. L'auteur est amenée à proposer le concept de co-énonciation pour rendre compte des séquences où les deux enfants élaborent ensemble des formulations destinées à l'adulte.

Serge Rubi propose une réflexion sur la notion d'ex-communication, en désignant par ce terme un ensemble de procédés conversationnels consistant à rompre un scénario pour atteindre des objectifs variés : mettre un terme à une discussion, changer de thème, recadrer un objet discursif, établir ou renforcer une relation asymétrique ... Cette démarche est illustrée par de nombreux exemples extraits de documents authentiques.

Françoise Redard propose une réflexion critique sur ses propres expériences comme professeur de français langue étrangère enseignant à des adultes débutants. Elle se demande en particulier si l'objectif de la communication immédiate à tout prix est vraiment satisfaisant. Par ailleurs, elle insiste sur le fait que les méthodes dites communicatives valent en tout cas celles qui ont précédé, et que le succès de l'apprentissage dépend plus des personnes que des moyens didactiques.

Précisons enfin que les articles de Thérèse Béguin-Jeanneret et Serge Rubi sont des versions remaniées de mémoires de licence soutenus au cours de la précédente année universitaire.

Bernard Py

Autour de la racine indo-européenne *pet- "voler"
(pour servir à l'histoire des faits latins)

La reconstruction d'une racine *pet- "voler, s'abattre" se fonde sur une riche collection de formes comparables. Dans cet ensemble lexical, la correspondance entre skr. pátati, av. pataiti, gr. πέτομαι et lat. petō constitue un fait majeur. A la diathèse près du représentant grec, les termes de la comparaison concordent au plan grammatical. Cependant, le latin petō, "chercher à obtenir" se distingue par une évolution sémantique particulière. A Rome, le sens de "voler" se conserve mieux dans des formes nominales. La langue augurale fournit l'adjectif praepes, -petis "qui vole en avant", épithète de l'oiseau. Ennius l'emploie dans le récit de la prise des augures par Romulus et Rémus, Ann. 91 Vahlen : ... ex alto longe pulcerruma praepes | laeva volavit avis "se précipitant du haut du ciel, un oiseau du plus bel augure vola sur la gauche". La présence concomitante de praepes et volavit dans l'énoncé apparaît significative. Une donnée non moins claire présente un sens instrumental : il s'agit du dérivé penna, propr. "ce qui sert à voler", "la plume; l'aile". Ce substantif repose sur *petnā et renferme un suffixe -n-, parallèle au -r- de skr. pátram "l'aile" (cf. gr. πτερόν, avec une autre structure de la racine). L'alternance des éléments r et n dans la dérivation rappelle le mécanisme de la flexion hétéroclitique. Or, le hittite procure, en effet, le neutre pattar, gén. pettenaš "aile", avec distribution complémentaire de r et de n à l'intérieur du paradigme. Une simplification analogique a entraîné la généralisation de r dans la forme thématisée du sanskrit (pátram), tandis que le thème en -n- a été retenu en latin, où le reclassement dans les féminins s'est peut-être effectué par l'intermédiaire d'un collectif : neutre sg. *petnom ⟶ collectif (= neutre pl.) *petna ⟶ féminin sg. *petna. En outre, le latin possède une trace de la variante *petr- dans le second membre du composé accipiter, -tris m., nom d'un oiseau de proie (épervier ou faucon). Ce

terme, connu dès Plaute et attesté dans la prose et dans la poésie, se rattachait pour les Latins au verbe accipere "prendre, recevoir", comme en témoignent l'orthographe avec -cc- et des déclarations de grammairiens. Le mot, à la manière du français rapace, évoquait donc la saisie de l'oiseau et se définissait pour l'usager comme "preneur". Dès lors il n'est pas indifférent de rencontrer le doublet acceptor dans un passage de Lucilius, frg. 1170 Marx : exta acceptoris et unguis "les entrailles et les griffes d'un faucon" (voir GLK I 98,9). L'Oxford Latin Dictionary donne deux entrées distinctes pour acceptor "faucon" et acceptor "celui qui reçoit" (Plaute, Trin. 204); mais les deux mots n'en font qu'un au point de vue historique. Comme son homonyme, le nom de l'oiseau est un nom d'agent du verbe accipiō. En revanche, accipiter ne saurait l'être, parce que les règles morphologiques feraient attendre une forme *accepter et que, par ailleurs, le latin n'a pas conservé -ter comme suffixe d'agent. Les explications antiques d'accipiter par accipiō relèvent donc de l'étymologie populaire. En réalité, le terme ne s'interprète pas par un examen synchronique du vocabulaire latin, mais seulement par la comparaison génétique. Le nom grec du faucon ne ressemble pas à accipiter : il s'agit d'un mot ἱέραξ, ion. ἴρηξ, sans aucun rapport avec le latin. Mais un regard sur ses conditions d'emploi récompense la recherche. Homère, dans une comparaison, applique à ἴρηξ une épithète fort intéressante, Il. 13,62 : Poséidon "prit son essor comme un faucon aux ailes rapides" (ὣς τ'ἴρηξ ὠκύπτερος ὦρτο πέτεσθαι). L'adjectif ὠκύπτερος"aux ailes rapides" qualifie donc le faucon. Le second terme du composé s'identifie avec le nom de l'aile, πτερόν et se rattache à la racine *pet- "voler". Quant au premier membre, il se retrouve dans la formation un peu différente de véd. āśu-pátvan- "qui vole vite". Ces faits suggèrent que lat. accipiter procède d'un adjectif *acu-petri- [1]. La suffixation par -i-, vis-à-vis de la forme thématique du grec, ne fait pas difficulté, dans la mesure où le phénomène est récurrent : au grec (δύσ-)φημος "de mauvais augure", par exemple, répond le latin (in)fāmis "mal famé". Les seconds membres de composés en -i- constituent un trait non exclusif, mais néanmoins typique du latin. Accipiter

reçoit ainsi une explication de tous points satisfaisante. Il s'agit d'un ancien composé, dont la nature s'était obscurcie pour le sujet parlant, et qui a été rapproché secondairement du verbe accipiō[2)].

A la différence des formes nominales d'origine ancienne, le verbe petō et ses dérivés ne contiennent plus la notion de "voler". Au point de vue syntaxique, tandis que le grec et le sanskrit connaissent l'emploi intransitif de πέτομαι, resp. pátati, le latin se distingue par la construction transitive de petere. Là est le fait essentiel. Petere entre dans la sphère sémantique de quaerere et en adopte le comportement syntaxique. Ce rapprochement explique peut-être une singularité de la conjugaison. En effet, contre toute attente, petō possède un parfait en -īvī (petīvī) et un adjectif verbal en -ītus (petītus). Ces formes sont parallèles à quaesīvī et quaesītus. Or, la constitution du parfait de quaerō "chercher à savoir, enquêter, demander" s'explique par des considérations phonétiques et morphologiques. Comme l'enseignent quaestus, quaestor, etc., la racine se présente, du point de vue latin, sous la forme quaes-. Dans quaesīvī, le maintien de l'-s- intervocalique ne se justifie qu'à partir d'une ancienne sifflante géminée. On pose donc *quaessī, c'est-à-dire quaes-+ morphème -sī du parfait[3)]. Cette forme a été refaite en *quaessīvī sur le modèle des verbes désidératifs (cf. capessīvī, de capessō). Une telle interprétation s'accorde avec l'existence de quaesō à côté de quaerō. C'est donc sous la pression d'un verbe de sens voisin que petīvī a remplacé un plus ancien parfait complètement disparu. En tout cas, la correspondance entre petere et les verbes "voler" du grec et du sanskrit ne porte que sur le thème du présent. Cette restriction, au plan formel, s'ajoute au problème sémantique. Le bien-fondé du rapprochement de lat. petō avec le groupe de *pet- "voler" ne dépend pas du sentiment subjectif d'un rapport possible entre le vol et un mouvement rapide, mais de l'existence - ou de l'absence - d'un emploi-limite. Il doit

BEST COPY AVAILABLE

s'agir d'un "emploi tel qu'un sens y soit commutable avec l'autre"[4]. Ces conditions existent : elles se présentent dans le contexte de l'oisellerie. Varron décrit une technique de capture du faucon à l'aide d'un appât, Res Rust. 3,7,7 : entre deux piquets enduits de glu, on ligote un animal, quod petere soleant accipitres "que les faucons ont l'habitude de chercher à prendre". Ici, petere évoque à la fois le vol de l'oiseau et son but : la saisie d'une proie. Ce contexte rappelle singulièrement un emploi spécial du verbe français voler dans la langue de la fauconnerie; on dit : "le faucon vole la perdrix", c'est-à-dire l'atteint et la saisit au vol. Cette construction transitive du verbe voler marque le point de départ du glissement sémantique vers la notion de "prendre, dérober"[5]. Mutatis mutandis, lat. petō a connu une évolution comparable. Le fait décisif de son histoire a été sa transitivation. Cet événement syntaxique a déterminé l'infléchissement du sens vers la notion de "chercher à obtenir, demander". Pourtant, certains emplois témoignent encore de l'ancien statut de petere comme verbe de mouvement. Dans l'état le plus ancien, le sujet de petere a dû être le nom de l'oiseau, comme c'est le cas pour le sanskrit pat- dans les textes védiques. La représentation qui se trouve derrière ces formes est celle d'un mouvement de haut en bas, tel que le décrit le rapace qui s'abat sur une proie. A partir de cette définition précise se comprend mieux l'acception de "tomber, s'affaisser" (cf. gr. π(πτω). Le latin en garde des traces, aussi bien dans le verbe que dans un dérivé nominal. C'est ainsi que Lucrèce, dans une évocation du sacrifice d'Iphigénie, s'exprime en ces termes, 1,92 : muta metu terram genibus summissa petebat, "muette d'effroi, ses genoux se dérobant sous elle, elle se laissa choir à terre". Ce sens de petere se retrouve dans l'un de ses dérivés. Il y a deux formations parallèles à partir du verbe : d'une part, à l'aide du suffixe -tio la langue crée petitio; de l'autre, au moyen du suffixe -tus, elle se dote du concurrent petitus. Comme on le sait, ces noms d'action ne sont pas équivalents. Benveniste dégage dans -tio une valeur objective, dans -tus une valeur subjective. Lorsqu'une racine verbale s'emploie tantôt transitivement, tantôt intransitivement, le dérivé en -tio se réfère à la notion transitive, tandis que

-tus renvoie à la valeur intransitive[6]. Dans ces conditions, petitus "fait de tomber" implique l'existence d'un verbe petere intransitif. Il est révélateur que Lucrèce recoure à petitus pour désigner l'affaissement du corps par suite de blessure (3,172).

Le groupe de petere fournit un autre dérivé en -tus, de grande fréquence et attesté dans des emplois significatifs : il s'agit de impetus, -us m., doublé d'une variante poétique impes, -etis m. usité seulement à l'ablatif et au génitif (impete, impetibus et impetis). Le mot impetus, de la 4e déclinaison, pose un problème de formation. Comme le relève Meillet[7], on attendrait *impetitus. La réduction de cette forme à impetus ne peut pas s'expliquer phonétiquement, car le i intérieur de petītus est long et, par conséquent, non sujet à la syncope. A mon avis, l'irrégularité morphologique témoigne de l'archaïsme de ce dérivé. Comme on l'a vu, le Ī long de petīvī, petītum ne saurait être ancien; il s'explique vraisemblablement par l'analogie de quaesīvī, quaesītum. Mais avant la constitution relativement récente de petītus a pu exister une forme avec Ĭ bref (*petĭtus), ce que suggère la comparaison. En effet, à côté de *pet- + suffixe zéro se rencontre *pet- + laryngale (*pet-H_2-). Cette laryngale se vocalise entre deux consonnes, comme on le constate dans le grec πέτᾶμαι "voler" (< *pet-H_2-, suivi de la désinence). On pose ainsi en latin *(im)petă- + suffixe -tus. L'affaiblissement des voyelles intérieures entraîne la forme *impetĭtus (cf. genĭtor vis-à-vis de indigenă). Enfin *impetĭtus se réduit par haplologie à impetus. Ce vieux mot dénote un procès envisagé du point de vue du sujet. On traduit généralement par "mouvement en avant, élan, assaut, attaque" et au sens moral, "fougue, impétuosité". Dans la perspective de la recherche étymologique, des emplois trop méconnus méritent d'être mis en évidence. Il n'est sans doute pas fortuit que des auteurs archaïques, comme Plaute et Ennius, rapprochent dans l'énoncé impetus et volare. Le contexte le plus probant se trouve dans les Annales d'Ennius, frg. 386 Vahlen. Il s'agit d'une expression métaphorique : labitur uncta carina, volat super impetus undas "la carène bien enduite (de poix) glisse, vole à l'assaut des vagues" (litt. son élan vole

au-dessus des vagues). L'image d'une envolée se retrouve dans la description d'opérations militaires. Ce sont surtout les cavaliers qui rappellent le mouvement rapide des oiseaux et ce n'est pas pour rien que la mythologie a créé la représentation du cheval ailé. Ainsi, on lit chez Plaute, Amph. 245 : equites parent citi, ab dextera maximo | cum clamore involant impetu alacri "les cavaliers obéissent promptement et d'un élan irrésistible s'envolent par la droite en poussant de grands cris". L'association lexicale en question se conserve jusqu'à l'époque classique, notamment dans l'oeuvre de Lucrèce. En 2,330, le poète se sert du fréquentatif circumvolitare, pour évoquer le manège de la cavalerie lors de manoeuvres sur le champ de Mars : et circumvolitant, equites mediosque repente | tramittunt valido quatientes impete campos "les cavaliers voltigent çà et là et soudain traversent et font trembler la plaine de leur assaut énergique.

Dans cette quête des traces du sens de "voler" pour le groupe de lat. petō, un participe présent détaché de son paradigme mérite une brève mention. Il s'agit de petulans, issu d'un verbe *petulare disparu. La formation de ce dérivé à l'aide d'un suffixe en l a un écho dans le substantif grec πίτυλος "mouvement violent". En latin, le terme se rapporte généralement au caractère d'une personne et signifie "impulsif"; il peut aussi qualifier un animal fougueux. Mais c'est comme épithète des vents que cet adjectif témoigne le mieux de ses origines. Lucrèce, dans le De rerum natura 6,111, parle de la toile tendue sur le théâtre et malmenée par le vent : (cabasus) interdum perscissa furit petulantibus auris "par moments, le voile se démène, déchiré par les assauts du vent". On se représente un pan de voile qui s'agite dans l'air comme un battement d'ailes.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Claude Sandoz

Notes

1. Voir M. Leumann, Lateinische Grammatik I, 2e éd., Munich 1977, § 310; A. Ernout - A. Meillet, Dictionnaire étymologique de la langue latine, 4e éd., Paris 1959, s.v. accipiter.

2. Il apparaît donc que la base radicale *pet-r-, attestée en sanskrit dans pátra- n. "aile", se retrouve en latin dans le second terme d'un composé. Sur le grec πέτρος, propr. "pierre qui vole, pierre à lancer", se reporter à l'article de J. Peter Maher, "Neglected reflexes of Proto-Indo-European *pet- 'fly' : Greek pétros 'stone' / pétra 'cliff'" : Lingua e Stile 8, 1973, pp. 403-417.

3. Voir M. Leumann, Op. cit., p. 594 et A. Ernout - A. Meillet, Op. cit., s.v. quaerō.

4. E. Benveniste, "Problèmes sémantiques de la reconstruction", in: Problèmes de linguistique générale, Paris 1966, p. 290.

5. E. Benveniste, Loc. cit., p. 290.

6. Noms d'agent et noms d'action en indo-européen, Paris 1948, pp. 96-100.

7. A. Ernout - A. Meillet, Op. cit., s.v. petō.

Analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours: co-énonciation et mouvement discursif

Dans cet article[1] je vais tenter d'articuler la dichotomie locuteur-scripteur/énonciateur telle qu'elle a été présentée dans Roulet et al. (1985) et la notion de mouvement discursif présentée dans Roulet (1986, 1987).

Je rappellerai dans un premier temps la place de ces notions dans le modèle présenté dans L'articulation du discours en français contemporain (plus loin L'articulation) (Roulet et al. 1985). Dans un second temps je montrerai que ces deux notions peuvent être articulées et permettent alors de faire l'hypothèse de la pertinence du concept de co-énonciation et partant de celui de mouvement discursif conjoint pour l'analyse de conversations à plus de deux locuteurs.

Le modèle présenté dans L'articulation (Roulet et al. 1985) est sous-tendu par l'hypothèse du caractère négocié de toute interaction. Ce concept de négociation amène à prendre comme norme de l'interaction l'échange réparateur à 3 termes: initiative du locuteur, réaction de l'interlocuteur, accord. L'échange ne peut se clore sans le double accord du locuteur et de l'interlocuteur. La satisfaction de cette contrainte du double accord est appelée complétude interactionnelle.

La contrainte de la complétude interactionnelle implique de chaque participant à l'interaction qu'il se prononce affirmativement ou négativement sur les propositions[2] qui lui sont faites à chaque étape de l'échange. Ces propositions doivent donc être complètes tant du point de vue communicatif que rituel. La complétude interactionnelle entraîne ainsi une contrainte de complétude au niveau de chacun des trois termes de l'échange, la complétude interactive. La notion d'échange réparateur est induite tant par les contraintes rituelles pesant sur l'interaction en face à face que par le concept de négociation finalisant l'interaction comme une discussion pour arriver à un accord.

Le constituant de rang immédiatement inférieur à l'échange est l'intervention. L'intervention en tant que constituant de l'échange est soumise à la complétude interactive. Ainsi, pour ménager l'interlocuteur et pour éviter l'ouverture d'un échange subordonné, l'intervention va avoir en général une structure complexe, formée d'un acte principal et d'un ou de plusieurs actes subordonnés de préparation et/ou de justification. Les trois constituants discursifs du modèle sont donc: l'échange (symbolisé E), l'intervention (I) et l'acte de langage (A)[3]. La structure se dessine ainsi : les échanges sont composés d'interventions, qui sont elles-mêmes composées d'actes. Une complexification est possible grâce aux processus de récursivité.

Du point de vue fonctionnel, alors que les constituants de l'intervention sont liés par des fonctions interactives, les interventions constitutives d'échange sont liées par des fonctions illocutoires initiatives-réactives[4] qui n'interviennent qu'entre des constituants de même rang, c'est-à-dire des constituants, (en l'occurrence les interventions) entretenant entre eux des relations linéaires, non hiérarchiques.

On fait de ces fonctions la typologie suivante:

. une fonction illocutoire initiative est assignée aux interventions qui appellent une réaction de l'interlocuteur, telles par exemple qu'une demande d'information, une requête, une offre.

. une fonction illocutoire réactive est assignée aux interventions qui se donnent comme réaction par rapport aux interventions à fonction illocutoire initiative. Ces interventions constituent une réponse de l'interlocuteur à la demande d'information, à la requête, etc. Cette réponse impose à l'interlocuteur de réagir à son tour; en cela elle a également une fonction initiative. Ceci correspond chez Goffman (1981) au concept de paires adossées. Notons que la caractérisation des interventions de la classe des réponses comme liées à des fonctions illocutoires réactives-initiatives est un corollaire de la définition de l'échange comme essentiellement réparateur. Ainsi les interventions à fonction illocutoire réactive

uniquement n'apparaissent qu'en clôture d'échange.

Lors de la définition du constituant intervention dans le modèle, on a vu que celle-ci était formée d'un acte directeur facultativement précédé et/ou suivi d'actes subordonnés: ces actes sont liés entre eux par des fonctions interactives qui rendent compte de leur rôle dans l'intervention. Roulet (1987) proposera ainsi de distinguer entre fonction interactive rituelle prenant en charge les procédés de ménagement de la face des interlocuteurs tels que préparer un acte, spécifier sa valeur illocutoire, etc. et fonction interactive proprement argumentative pour rendre compte du lien entre acte et argument ou contre-argument.

Les fonctions interactives par opposition aux fonctions illocutoires initiatives-réactives n'interviennent qu'entre des constituants en relations hiérarchiques (directeur et subordonné). En ce sens on peut dire comme Moeschler (1985) qu'elles sont "univoquement orientées"[5].

Si le constituant subordonné est antérieur à l'acte directeur, par exemple dans le cas d'une relation de consécution ou de concession, la fonction interactive qui lie les deux actes est dite proactive. Elle est dite rétroactive si le constituant subordonné est postérieur à l'acte directeur comme dans une relation de justification ou de commentaire.

Les structures de base de la conversation étant ainsi posées, il reste à confronter ce modèle non plus à des incursions dont la transaction a un but si simple que la négociation est réduite à l'obtention d'un objet, d'une information mais à des incursions plus subtiles dont les enjeux ne sont pas si aisément réductibles: l'entretien.

Roulet et al. (1985) font ainsi l'hypothèse que le modèle est pertinent non seulement pour des interactions orales quotidiennes mais également pour des interactions du type interview telles qu'elles sont rapportées dans les journaux. Les structures que le modèle permet d'obtenir présentent alors des différences significatives d'avec celles obtenues à partir de transactions simples: la structure est plus complexe par le jeu des nombreux mouvements de subordination rétroactive

aboutissant à la production d'échanges très longs.

Par ailleurs, par l'intégration qu'il fait de constituants dialogiques (les échanges) et monologiques (les interventions) le modèle semble capable de rendre compte à la fois de conversations entre interlocuteurs, qu'elles soient transactions dans un magasin ou entretiens de type interview et de textes typiquement monologaux, tels les éditoriaux.

Confronté à ces éditoriaux, le modèle fait apparaître deux types différents de discours monologaux: l'un à structure d'intervention (dont on fait l'hypothèse qu'elle est la deuxième d'un échange à trois termes dont les deux autres sont implicites), et l'autre à structure d'échange comprenant trois interventions liées par des fonctions illocutoires.

Ainsi, il convient d'admettre que la distinction entre monologal produit par un seul locuteur-scripteur et dialogal, produit par deux locuteurs-scripteurs n'est pas suffisante pour rendre compte de la réalité linguistique. Il faut ajouter au modèle une distinction entre monologique et dialogique qui va prendre en charge la distinction "à structure d'intervention" ou "à structure d'échange". Un texte monologique est donc formé en termes macrostructurels d'une intervention dont les constituants sont liés entre eux par des fonctions interactives, alors qu'un texte dialogique a en dernier ressort une structure d'échange dont les interventions sont liées entre elles par des fonctions illocutoires initiatives-réactives. La distinction monologique-dialogique recouvre la distinction: discours avec un énonciateur principal et discours avec deux ou trois énonciateurs principaux. Notons qu'à côté des énonciateurs principaux qui prennent en charge les interventions constitutives d'échanges, les énonciateurs subordonnés prennent en charge les interventions constitutives d'intervention.

A travers les structures hiérarchiques qu'il a permis d'obtenir, le modèle avait déjà fait apparaître des constituants à la fois monologiques et dialogaux tels par exemple une intervention subordonnant un échange. Les éditoriaux amènent seulement à considérer que la pertinence de cette

distinction dans le modèle n'est pas limitée à tel ou tel niveau de discours.

Le modèle peut ainsi rendre compte de tout discours à un ou deux locuteurs-scripteurs à structure dialogique ou monologique, mais à ce stade il fait l'hypothèse qu'une intervention n'a toujours qu'un énonciateur (qu'il soit principal ou subordonné) ou plus exactement, il sous-tend qu'à un énonciateur correspond une voix, que l'intervention est monophonique. Or, Bakhtine, puis Ducrot ont montré la pertinence de la notion de polyphonie, ce qui revient dans le modèle à faire l'hypothèse qu'un discours monologique peut mettre en scène plusieurs voix c'est-à-dire qu'à un énonciateur peut correspondre plus d'une voix. Ainsi tout discours peut être à la fois monologique, produit par un seul énonciateur et polyphonique, donnant à entendre plusieurs voix [6].

Le concept de mouvement discursif s'inscrit dans les prolongements du modèle présenté dans L'articulation: Roulet (1986) considère différents modes de réalisation de la complétude interactive. Cette dernière peut être atteinte de manière:

. autonome si le locuteur seul intervient sans la collaboration de l'interlocuteur, versus coopératif avec sa collaboration,

. directe si l'intervention est produite d'un seul mouvement, versus indirect si elle est produite en plusieurs mouvements,

. simple si l'intervention ne comporte pas d'interventions enchâssées, versus complexe si elle est composée d'interventions enchâssées.

Roulet (1986) introduit donc ainsi la notion de mouvement discursif pour désigner une intervention potentiellement constitutive d'échange, c'est-à-dire présentée à un moment donné comme complète. Il s'agit donc de distinguer entre des interventions qui ne peuvent à aucun moment constituer des interventions indépendantes, i.e. qui ne sont jamais présentées par le locuteur comme constitutives d'échange, comme ayant une fonction illocutoire initiative-réactive , et

des interventions qui à un temps t sont considérées comme complètes et données comme telles par le locuteur avant d'être intégrées à un temps t+1 en un second mouvement discursif à une nouvelle intervention.

Le modèle 1985 faisait place à un certain type de recatégorisation d'interventions: la subordination rétroactive d'une intervention dans une nouvelle intervention. La notion de mouvement discursif intègre dans le modèle la réorganisation de constituants d'une manière plus large en englobant la subordination rétroactive. Le concept de mouvement discursif rend compte des tentatives du locuteur de mieux satisfaire à la complétude interactive: ce dernier peut présenter la nouvelle intervention comme une nouvelle formulation liée à un changement de perspective énonciative par rapport au premier mouvement discursif, changement qui est indiqué par un connecteur. Dans ce cas, l'intervention est subordonnée rétroactivement en un second mouvement discursif. La relation instituée ainsi par le locuteur entre le premier et le deuxième mouvement n'est pas de nature argumentative, mais concerne la formulation. Roulet (1987) introduit ainsi un troisième type de fonction interactive, la fonction de reformulation non paraphrastique qui est marquée par des connecteurs interactifs comme "en fait", "au fond", "finalement", "en tout cas" qui sont ainsi rebaptisés reformulatifs.

La notion de mouvement discursif correspond à celle d'intervention considérée dans une perspective dynamique du discours en train de se constituer. Tout comme chaque intervention a un énonciateur principal ou subordonné dans Roulet et al. (1985), chaque mouvement discursif est pourvu d'un énonciateur. L'énonciateur sera <u>interactionnel</u> quand il prendra en charge un mouvement discursif, une intervention constitutive d'échange, il sera dit <u>interactif</u> quand il prendra en charge une intervention intégrée dans un deuxième temps, en un deuxième mouvement discursif dans une nouvelle intervention. Les interventions ont ainsi des énonciateurs interactionnels si elles sont constitutives d'échange ou des énonciateurs interactifs si elles sont présentées comme constitutives

d'échange avant d'être intégrées en un deuxième mouvement discursif dans une nouvelle intervention. Par contre les interventions subordonnées qui à aucun moment n'ont été présentées comme potentiellement constitutives d'échange n'ont plus alors d'énonciateurs propres mais dépendent de l'énonciateur du constituant auquel elles sont subordonnées.

Remarquons par ailleurs qu'un mouvement discursif peut intégrer un constituant dialogique, i.e. un échange de complément d'information ou de vérification après réaction négative, en une nouvelle intervention. Ainsi un échange subordonné sera rattaché à l'intervention précédente et non pas suivante comme dans Roulet et al.(1985) ce qui est plus conforme à une conception de la complétude interactive atteinte par mouvements successifs.

Ainsi la dichotomie opérée entre locuteur et énonciateur permet à Roulet et al. (1985) de faire l'hypothèse qu'un discours tenu par un seul locuteur peut donner à entendre deux énonciateurs et inversement qu'un discours dialogal peut avoir une structure monologique. Il me semble intéressant, productif de ne pas se limiter au couple deux locuteurs-un énonciateur ou deux énonciateurs-un locuteur mais de faire l'hypothèse qu'à "plus de deux locuteurs" peut ne correspondre que deux et même théoriquement qu'un seul énonciateur. Notons d'ailleurs que le modèle Roulet et al. (1985) prévoit l'inverse: à "plus de deux" énonciateurs ne correspond qu'un locuteur: c'est le cas d'un discours monologal mais simulant un échange c'est-à-dire faisant fonctionner trois interventions (et donc trois énonciateurs) pourvues de fonctions illocutoires initiatives et/ou réactives.

Il semble en effet que certaines conversations engageant "plus de deux" locuteurs-scripteurs ne requièrent en fait que deux places énonciatives. L'analyse de ces conversations a laissé apparaître un nouveau mode d'atteinte de la complétude interactive par mouvement discursif conjoint.

Je vais illustrer cette notion principalement par une conversation (voir annexe) entre un "vieux" monsieur, A.Q. et

deux "petites" filles de dix ans, M. et V. qui a la forme d'une interview de A. Q. par M. et V.[7]. Cette interview engage ainsi trois locuteurs (en négligeant l'arrivée de Z. à la fin) mais ne met néanmoins en jeu que deux places d'interlocuteurs: M. et V. peuvent être considérées comme "co-intervieweurs", co-énonciateurs occupant tour à tour une des deux places dans cette interaction, l'autre restant dévolue à A.Q.. Un critère formel d'identification de la co-énonciation semble être l'absence d'échange entre les co-énonciateurs[8]. Dans le modèle, le critère pour déterminer si deux interventions constituent un échange est leur fonction illocutoire initiative et réactive réciproquement. Or si nous examinons les interventions de M. et de V. en paires adjacentes nous constatons qu'elles ne s'inscrivent jamais dans un fonctionnement initiative - réaction mais au contraire qu'elles s'articulent l'une à l'autre pour former une intervention, ainsi que le montrent les exemples suivants:

V. mais euhm: les: chiens si ils sont dressés à faire ça c'est normal
M. y a des chiens qui le font pas

32-34

M. ah d'accord
V. vous avez raison

147-148

M. ah d'accord
V. ben moi je trouve que vous avez eu raison parce que c'est comme si - y a des gens qui viendraient nous déranger dans notre lit hein

200-203

M. ein hein si ils sont ouais
V. nous on est les plus forts alors euh on peut faire tout le mal aux autres animaux mais on est X les plus forts
205-208

V. (soupir) toutes les actions que vous avez faites - pour les animaux étaient-elles par - pour votre métier ?
M. ou en avez-vous un autre précis euh: ?
215-218

M. nous deux on aime pas non plus tellement l'école (rires)
V. ça c'est vrai vous avez eu raison
236-238

M. peut-être que ça vous rendrait heureux mais:
V. pas le chat
M. il sera pas heureux lui
305-307

V. donc c'est à eux le droit de vivre si y a X si si y a quelqu'un qui doit disparaître d'ici c'est bien les hommes hein
M. si c'est ils étaient avant nous c'est leur place
392-395

V. des animaux - c'est abusant
M. et pis justement le lynx ils le tuent pas pour la viande mais pour la fourrure
400-406

V. ma foi faut bien
M. ouais c'est vrai
431-432

M. un tout petit peu

V. en tout cas dès que dès que j'entends parler de faire un -un mout... euh: un lapin ou bien du daim moi je - je hurle presque

436-439

J'appellerai formulations conjointes ces interventions co-énoncées intégrant les formulations successives de deux locuteurs et je ferai l'hypothèse qu'elles peuvent s'intégrer à la conception de Roulet (1986) d'une complétude interactive atteinte par paliers successifs. En effet, on trouve en un premier temps une intervention par exemple:

V. (soupir) toutes les actions que vous avez faites -pour les animaux étaient-elles par - pour votre métier

215-217

intervention qui se donne pour complète, initiatrice d'échange, mais qui, en un deuxième temps, est complétée par

M. ou en avez-vous un autre précis euh: ↑

218

ce qui donne la structure suivante:

I ┌ Ip/I V. (soupir)toutes les actions que vous avez faites - pour les animaux étaient-elles par - pour votre métier ↑
  └ +As M. ou en avez-vous un autre précis euh:↑

215-218

De même :

I ┌ Ip/I V. mais euhm: les: chiens si ils sont dressés à faire ça c'est normal
  └ +As M. y a des chiens qui le font pas

32-34

Une autre solution aurait pu être de considérer les enoncés de V. et de M. comme coordonnés, le statut de constituants subordonnés des énoncés de M. n'étant pas à première vue évident. On ne voit pas en effet très bien en quoi le fait que derrière l'énonciateur de ces interventions se cachent deux locuteurs, deux sujets parlants, devrait influer sur l'alternative subordination ou coordination.

Si rien n'empêche que des formulations conjointes soient coordonnées[9] nous nous en tiendrons néanmoins à la première solution, i.e. M. ajoutant un argument après coup. En effet, si on pratique le test heuristique de la suppression des constituants subordonnés on constate que les constituants dont M. est responsable peuvent sans difficulté être supprimés, ce qui confirme la thèse de la subordination:

V. (soupir) toutes les actions que vous avez faites -pour les animaux étaient-elles par - pour votre métier ?
A.Q. non c'était disons pas mon métier disons mon activité -(...) 215-219

de même d'ailleurs que:

V. mais euhm: les: chiens si i[Z]# sont dressés à faire ça c'est normal
A.Q. euh ouais mais c'est normal mais j'aime pas 32-35

L'intérêt de ces formulations conjointes réside dans le fait que l'énonciateur interactionnel prend en charge une intervention formulée par deux locuteurs différents. Roulet (1986) a mis en évidence l'existence d'un mode de réalisation de la complétude interactive coopératif, i.e. engageant le locuteur et l'interlocuteur, qui sont en fait les énonciateurs interactionnels. Je proposerai pour ma part un mode conjoint pour décrire une réalisation de la complétude interactive à

deux voix, de deux sujets parlants qui pour les deux exemples ci-dessus, ne correspondent qu'à un énonciateur interactif et qui se résolvent en une intervention dont un énonciateur interactionnel est responsable. Le mode conjoint se distingue du mode coopératif par le fait que la complétude s'y réalise par deux constituants du discours dans un rapport hiérarchique, liés par une fonction interactive (de reformulation, d'argumentation) tandis que les interventions du mode coopératif sont liées par une fonction illocutoire initiative-réactive. Notons cependant que les deux modes ne sont pas exclusifs l'un de l'autre (voir pages 27 et 28).

On peut également avoir un mode de réalisation de la complétude interactive conjoint avec subordination rétroactive, i.e. avec changement de perspective énonciative (Roulet 1987):

I-[Is/I V. mais tout de façon (...) y a des chasseurs qui tuent pour leur plaisir (...) c'est abusant
   [Ap M. et pis justement le lynx ils le tuent pas pour la viande mais pour la fourrure

400-406

ou encore:

I-[Is/I M. un tout petit peu
   [Ap V. en tout cas dès que j'entends parler de faire un - un mout... euh: un lapin ou bien du daim moi je - je hurle presque

436-437

Il y aurait là un mode de réalisation de la complétude interactive d'une intervention, conjoint (puisque co-énoncée), indirect (puisque l'intervention comporte deux mouvements discursifs) et complexe (puisque l'intervention comporte une intervention enchâssée). Dans ce cas comme dans tous ceux où

la complétude interactive est atteinte de manière conjointe et indirecte (au contraire des deux premiers exemples) chacun des deux mouvements discursifs est pris en charge par un énonciateur (interactif pour l'un interactionnel pour l'autre) qui correspond à un locuteur différent.

On a vu que M. et V., tout en occupant à elles deux une seule place d'énonciateur, pouvaient néanmoins faire entendre leur deux voix au niveau de l'intervention, bien que ces deux voix soient alors dans un rapport hiérarchique. A l'articulation entre échanges par contre il y a des "passages de témoins" de l'une à l'autre, c'est-à-dire des marques linguistiques d'occupation successive de la place d'énonciateur qu'elles se partagent.

Ainsi:

A.Q. t[illegible] as d'autres questions toi ↓ non ↓ alors la copine
M. à toi vas-y
A.Q. c'est tout ↓
V. dernièrement avez-vous fait une ou des actions pour les animaux du Creux-du-Van ↓

176-180

Je me suis concentrée jusqu'à maintenant dans ce corpus sur les paires adjacentes M. - V., mais il faut remarquer que, dans le modèle, par le jeu des subordinations rétroactives d'interventions et/ou d'échanges, il peut y avoir échange entre des constituants non obligatoirement adjacents. Corollairement, on peut trouver des formulations conjointes articulant des interventions non adjacentes:

Ip/I V. mais: - est-ce que vous avez d'autres euh: bi comme vous appelez ↑
I A.Q. d'autres ↑
I V. d'autres - buts pardon
A.Q. moi ↑
M. ouais est-ce que vous avez plusieurs choses en même temps à faire que - ↑

134-140

En dernier ressort nous avons ici une intervention dont le mode de réalisation est coopératif et conjoint. Notons que la relation instituée entre la première intervention de V. et celle de M. est bien de reformulation. Nous avons là un exemple des conséquences de l'incomplétude d'un constituant: le "bi" de V. pour "hobby" prononcé par A.Q. en 132 et manifestement incompris par V. entraîne l'ouverture d'un échange de clarification qui échoue, "bi" reformulé "buts" entraînant l'ouverture d'un nouvel échange, qui sanctionne l'incomplétude de cette nouvelle formulation. L'intervention de M. satisfait alors à la contrainte de complétude , la satisfaction à cette contrainte entraînant la réponse d'A.Q., c'est-à-dire rendant l'intervention pertinente pour l'enchaînement:

A.Q. ouais ben j'écris des livres j'écris des articles dans les journaux (...) 141-142

Ainsi le modèle par la notion de complétude interactive atteinte de manière coopérative et/ou conjointe permet de rendre compte des notions de reformulation hétérodéclenchée (Gülich et Kotschi, 1987).

Par ailleurs la co-énonciation pourrait être une des matérialisations linguistiques du contrat didactique tel qu'il a été présenté par De Pietro J.F., M. Matthey, B. Py (à paraître). Cette notion de co-énonciation permettrait ainsi de traiter dans le modèle des exemples de putsch énonciatif (même référence) tel[10] :

I[Is/I[Is/I A. et je suis très peur
I I N. j'ai eu très peur
I A. j'ai eu très peur

BEST COPY AVAILABLE

qui présenterait en dernier ressort une structure monologique qui pour être complète[11] comprend trois mouvements discursifs expliquant par la notion de mouvement discursif conjoint la reprise par N. du "je" de A.

Par ce corpus j'ai illustré la co-énonciation à travers le mouvement discursif conjoint, coopératif et autonome. J'ai montré par ailleurs que cette notion pouvait permettre de rendre compte de conversation pluri-locuteurs à l'intérieur du modèle présenté dans L'articulation et développé notamment par Roulet (1986, 1987). La co-énonciation participe d'une conception de la conversation et plus généralement de l'interaction qui permet aux sujets d'occuper successivement des places différentes d'alliés, de complices puis d'adversaires et de construire le sens au sein de l'interaction par leur énonciation à partir de ces différentes places.

On peut maintenant s'interroger sur le type de conversations susceptibles de promouvoir la co-énonciation. Bien que je sois loin de pouvoir en faire une typologie, on peut poser néanmoins empiriquement que de telles conversations mettent en jeu plus de locuteurs que de place structurelle dans l'interaction. Dans le corpus l'interview crée deux places pour trois locuteurs. Dans un autre corpus constitué par une émission de radio donnant la parole aux auditeurs et dans laquelle plusieurs animateurs répondent au problème posé par un auditeur, en l'occurrence des enfants soumettant leurs problèmes scolaires[12], on retrouve un mode de réalisation de la complétude interactive par mouvement discursif conjoint, indirect et complexe.

I[I[Is/I[Ip/I	X.	mais tu sais on a une petite surprise pour toi toute petite
		+As	Z.	ben ou alors une grosse surprise
	Ap		Y.	une surprise en tout cas
+As			X.	alors écoute bien

La co-énonciation semble ainsi être un mode d'articulation d'énoncés qui intervient extrêmement couramment dans les conversations quotidiennes et qui semble digne d'attention. La notion de co-énonciation s'inscrit, comme celle de mouvement discursif, dans une perspective d'analyse dynamique des conversations. Elle permet d'enrichir la vision que l'on peut avoir d'une conversation comme articulant successivement des interventions dans une relation linéaire d'initiative et de réaction et des interventions dans une relation de co-énonciation. On peut par ailleurs faire l'hypothèse que cette notion de co-énonciation peut trouver une pertinence dans une analyse qui serait concernée plus directement qu'un modèle fonctionnel de la conversation par des problèmes de formulation proprement dits.

Université de Neuchâtel
Institut de Linguistique
CH-2000 Neuchâtel

Thérèse Béguin-Jeanneret

Notes

[1]Cet article est conçu à partir de mon mémoire de licence et comme tel doit beaucoup à Christian Rubattel qui l'a dirigé.

[2]On admettra que le locuteur peut aussi contester la pertinence même de la proposition, cette contestation ayant les mêmes conséquences pour l'échange que le refus d'une proposition.

[3]Je me borne ici au modèle présenté dans Roulet et al. (1985), laissant de côté la notion de semi-acte introduit dans le modèle par Rubattel (1986a et b, 1987).

[4]Là encore, je m'en tiens à la dénomination de Roulet et al. (1985), bien que cette fonction soit une relation et que le terme illocutoire soit inadapté pour la qualifier ainsi que le fait remarquer Rubattel (à paraître).

[5]Bien que cela ne soit plus aussi évident dans une perspective "moins" argumentative, faisant une plus grande place à la coordination de constituants.

[6]Le locuteur de Roulet et al. (1985) correspond au sujet parlant de Ducrot (1982) ,l'énonciateur au locuteur et la voix à l'énonciateur.

[7]Effectuée au domicile de A. Q. en octobre 1986 cette interview a été enregistrée par M. et V. et a été publiée ensuite dans leur journal scolaire.

[8]Je ferai néanmoins l'hypothèse que des co-énonciateurs au sein d'un échange peuvent être interlocuteurs dans un autre échange.

[9]Considérer les énoncés de M. et de V. comme coordonnés permettrait d'attribuer un énonciateur aux énoncés de M. (34 et 218) et de maintenir ainsi un parallélisme entre énonciateur et locuteur-sujet parlant.

[10]Exemple emprunté à De Pietro et al. (à paraître)

[11]Remarquons que l'enjeu conversationnel de ce fragment est de nature "normative", i.e. porte sur le code et que c'est de ce point de vue que la complétude est examinée.

[12]Emission de la Radio suisse romande 1, de 12 heures à 12 heures 30: Service d'Assistance Scolaire (SAS) le 2 juin 1988.

Bibliographie

DE PIETRO, J.F., M. MATTHEY, B. PY (à paraître): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue", Actes des 3èmes Rencontres régionales de linguistique, Université de Strasbourg.

DUCROT, O. (1982): "La notion de sujet parlant", Recherches sur la philosophie et le langage, Grenoble, Université, 65-93 (repris dans Le dire et le dit, Paris, Minuit, 1984).

GOFFMAN, E. (1981): Forms of talk, Oxford, Blackwell. (Façons de parler, Paris, Minuit, 1987).

GÜLICH, E., T. KOTSCHI (1987): "Les actes de reformulation dans la consultation 'La dame de Caluire'", in: P. Bange (éd.), L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire: une consultation, Berne, Lang, 15-81.

MOESCHLER, J. (1985): Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris, Hatier.

RITTAUD-HUTINET, C. (1986): "Corpus oraux et édition : Quelle transcription pour quelle lecture", TRANEL 11, 197-222.

ROULET, E. (1986): "Complétude interactive et mouvements discursifs", CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 7, 189-206.

ROULET, E. (1987): "Complétude interactive et connecteurs reformulatifs", CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 8, 111-140.

ROULET, E. et al. (1985): L'articulation du discours en français contemporain, Berne, Lang.

RUBATTEL, C. (1986a): "La structure de l'énoncé minimal comme condition d'accès aux stratégies interprétatives", CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 7, 135-148.

RUBATTEL, C. (1986b): "La convention X' et la structure des unités discursives", TRANEL 11, 77-102.

RUBATTEL, C. (1987): "Actes de langage, semi-actes et typologie des connecteurs pragmatiques", LINGVISTICAE INVESTIGATIONES XI, 379-404.

RUBATTEL, C. (à paraître): "Constituants, fonctions et relations dans la phrase et dans le discours", in: Rubattel, C. (éd.), Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande. Actes des Rencontres de linguistique française de Crêt-Bérard 1988, Berne, Lang, 85-104.

ANNEXE : "Ce sacré pøtit lynx..."

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Les conventions de transcription adoptées sont simples, mais suffisantes dans le cadre d'analyse utilisé dans ce travail. Elles sont empruntées pour l'essentiel à Roulet et al. (1985), quelques signes empruntés à C.Rittaud-Hutinet (1986) ont été ajoutés.

:	allongement
X	mot incompréhensible
x...	mot interrompu
-	pause courte
--	pause moyenne
---	pause longue
xxx	chevauchement
xxx	d'énoncés
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
(xxx)	commentaire du transcripteur
(...)	passage supprimé
ø	graphie représentant un son non prononcé

En outre, les principes suivants ont été adoptés:

. Un son non prononcé a été transcrit ø quand il faisait partie d'un mot identifiable par ailleurs, ainsi par exemple, il › iø. Mais par contre des mots qui n'étaient pas du tout audibles n'ont pas été rétablis ni transcrits ø. Ainsi par exemple, dans les séquences "il y a" ou "il y avait", etc quand le "il" n'était pas audible, il n'a pas été rétabli.

. Par ailleurs j'ai décidé de considérer que "piø" de même que "ben" étaient des unités distinctes de "puis" et de "bien" en évitant un scriptocentrisme qui m'aurait fait transcrire pøis et bøen.

. D'autre part, les signes ↑ et ↓ n'ont été indiqués que quand ils étaient pertinents dans l'analyse.

A.Q. Marie vient ici et pis sa copine s∅ met là
M. c'est le contraire X
A.Q. et puis vous avez queʃque chose pour écrire ↑ non
M. non mais on - on essaie comme ça
A.Q. c∅ qu'elles sont mal montées: ces deux: - dis donc il tourne toujours ton machin
M. oui ben j∅ sais justement on essaie
A.Q. il enregistre ↑
M. ouais ben X on essaie
A.Q. maintenant il enregistre ↑
M. ouais
A.Q. bon alors posez des questions ↓
M. on essaie ma foi - alors avez-vous un animal préféré↑
A.Q. oui le chat j'aime beaucoup les chats je déteste les chiens
M. ah bon pourquoi ↑
A.Q. mais - j∅ trouve que les chats c'est beaucoup plus euh:euh: comment il faut dire intime c'est plus chaleureux j'aime pas les chiens parce que iʃ∅ -iʃ∅ font la chasse aux autres bêtes
M. ah bon
A.Q. pis iʃ∅ détruisent les autres bêtes - puis quand iʃ∅ s∅ sauvent les chiens ils font des dégats énormes en forêt - et puis iʃ∅ crottent sur les trottoirs
M. mh (amusement)
A.Q. et puis ils sautent contre les gens - j'aime pas du tout les chiens
M. ah bon
A.Q. mais j'adore les chats
M. ah bon (toux)
V. mais euhm: les: chiens si iʃ∅ sont dressés à faire ça c'est normal
M. y a des chiens qui le font pas
A.Q. euh ouais mais c'est normal mais j'aime pas
M. bon vous aimez pas les chiens quoi
A.Q. non j'aime pas les chiens - t∅ as un chien toi ↑
M. ouais
A.Q. anh: - puis toi ↑
V. non j'ai deux (z')hamsters
A.Q. ah (toux)
M. alors un animal que vous aimez pas du tout c'est le chien ↓
A.Q. c'est le chien ↓
M. d'accord (toux) et pis nous avons entendu que vous avez relâché des lynx au Creux-du-Van ↑
A.Q. oui j'ai relâché deux couples de lynx dans la réserve du Creux-du-Van en mil neuf cent: septante:-quatre et puis en mil neuf cent septante-cinq -- ils venaient de Slovaquie - donc c'est deux couples qu'on a mis là puis maintenant ça va très bien - y en a dans tout le Jura
M. ah bon
A.Q. et en France y en a dans le canton de Vaud dans le canton de Berne dans le Jura euh: y en a en France iʃ∅ sont allés même jusqu'à Genève

BEST COPY AVAILABLE

M. ah bon et pis euh: ça s'est passé comment vous y a des gens qui étaient pas contents de cé que vous avez fait ?

A.Q. wouah y a des gens qui avaient peur des lynx ils prétendaient qu'ils allaient attaquer des gens mais c'est tout faux

M. ben oui les lynx si on leur fait rien ils:

A.Q. voilà maintenant douze ans qu'on a des lynx dans le canton ils n'ont jamais attaqué bien sûr personne mais ni un mouton ni une chèvre ni de la volaille ni rien

M. ah bon si on leur fait rien ils nous fait rien

A.Q. mais même même si il te voit il se sauvera

M. hein oui ils sont plus peureux que nous presque

V. ouais mais euh: est-ce que: - si ils mouraient de faim est-ce que vous croyez qu'ils - qu'ils égorgeraient un mouton pour se nourrir ?

A.Q. aouh péut-être si vraiment

M. nous aussi si on a faim eh ben on tue un mouton pour le manger hein

A.Q. oh mais péut-être ils peuvent aussi attaquer des moutons mais ici en douze ans on a rien eu - mais il parait qu'ailleurs ils peuvent attaquer des moutons --mais les moutons ils ont rien à faire dans la nature c'est pas normal -d'avoir des moutons

M. c'est vrai

V. mh (approbation) puis de toute façon les moutons même si son propriétaire l'a acheté ils ont bien dû en capturer donc ils sont de toute façon à la nat...nature tous les animaux il peut pas avoir un animal qui soit à la nature

A.Q. oh ben tu peux avoir un cochon dans un boiton tu peux avoir des poulets en bra: en batterie tu peux avoir des veaux malheureux - euh: serrés dans des écuries et tout

V. ouais

A.Q. mais puis les moutons X des bêtes - qu'on a en très grands troupeaux qui rôdent un peu partout et puis par exemple dans les Alpes ils peuvent faire pas mal de dégats - en piétinant le sol puis après le sol euh se gâte

V. mh (approbation)

M. mh (approbation)

M. puis y a moins de fleurs parce qu'ils piétinent tout quoi

A.Q. ouais --- autre question ?

M. alors regrettez-vous quelque chose sur - si vous avez fait d'autres actions comme ça est-ce que vous en regrettez ?

A.Q. ouais y en a qué je régrette par exemple j'avais mis au point l'élevage des faisans - des faisans pour euh les chasseurs et puis je régrette d'avoir fait ça parce qué ces pauvres faisans ils né se réproduisent pas chez nous ils font pas de nid pas d'oeufs et tout ça c'est une bêtise que j'ai faite

M. ah bon vous en avez fait d'autres

A.Q. on en fait toujours dans la vie vous verrez

M. oui c'est normal
A.Q. vous avez pas encore eu le temps d'en faire beaucoup mais:
M. c'est pas grave
A.Q. ça viendra vous en faites pas
V. j'en ai fait une aujourd'hui parce que j'ai oublié de X (rires)
M. alors avez-vous envie de continuer à faire en sorte que les animaux soient heureux comme vous avez fait ↓
A.Q. euh: oui j'ai con: je continue d'ailleurs on fait des essais avec d'autres animaux - je peux pas encore vous dire lesquels parce que c'est un peu secret mais on continue mon mon idée c'est de rétablir la fau:ne sauva:ge comme elle existait autrefois avant qu'il y ait la chasse toutes les destructions par les pollutions et tout - alors j'essaie de refaire ça
M. ça sera difficile
A.Q. c'est mon hobby
M. mh (approbation)
V. mais: - est-ce que vous avez d'autres euh: bi comme vous appelez ↓
A.Q. d'autres ↓
V. d'autres - buts pardon
A.Q. moi ↓
M. ouais est-ce que vous avez plusieurs choses en même temps à faire que - ↓
A.Q. ouais ben j'écris des livres j'écris des articles dans les journaux je donne des conférences un peu partout pour apprendre aux gens un peu les choses de la nature
M. ce que vous faites etc.
A.Q. je fais tout ça
M. ah d'accord
V. vous avez raison
M. et pis depuis combien de temps faites-vous ces choses comme ça ↓
A.Q. oh ben écoute euh: moi quand j'étais gosse je m'intéressais déjà beaucoup à la nature - et puis euh: après - j'ai fait mes études de sciences naturelles et puis après je me suis occupé de la pêche et de la chasse dans le canton de Neuchâtel y a: oh y a: au moins -(soupir) - y a quarante ans que je fais ça
M. quarante ans ↓
A.Q. oui en gros
M. en gros ben c'est déjà beaucoup hein ↓
A.Q. oui c'est beaucoup oh même plus quarante-cinq ans
M. quarante-cinq ↓
A.Q. ouais
M. hm mais depuis: - petit vous vous intéressez à ça ↓
A.Q. pardon ↓
M. depuis très petit vous vous intéressez à
A.Q. non non mais tu sais moi je suis vieux comme les pierres -c'est épouvantable

M. hm - mais nous on a déjà fait euh: une exposition où on avait mis plein de photos et des choses comme ça - sur les animaux parce que nous deux on aime beaucoup beaucoup les animaux vraiment pis - euh: bon on peut encore rien faire comme vous mais disons quand on sera grand on essaiera de faire des

A.Q. j'espère

M. parce que X

A.Q. t'as d'autres questions toi ? non ? alors la copine

M. à toi vas-y

A.Q. c'est tout ?

V. dernièrement avez-vous fait une ou des actions pour les animaux du Creux-du-Van ?

A.Q. euh: oui on a fait une petite action - y a longtemps que j'avais créé cette réserve du Creux-du-Van où on ose pas chasser

M. ouais

A.Q. elle a maintenant quatorze kilomètres carrés et pis dernièrement on a un peu agrandi parce qu'au bord de la réserve y a une grotte qu'on appelle la grotte du chemin de fer et puis dans cette grotte y a des chauves-souris

M. ah

A.Q. et puis des gens allaient dans cette grotte - puis ils faisaient des feux de la fumée ils criaient y avait des courses d'écoles des classes des gamins et tout pis ça dérangeait terriblement les chauves-souris alors c'est la dernière action qu'on ait faite de mettre cette euh grotte dans la réserve

M. ah d'accord donc vous avez agrandi la réserve pour que le ce trou soit dans la réserve

A.Q. aussi protégé - voilà

M. ah d'accord

V. ben moi je trouve que vous avez eu raison parce que c'est comme si - y a des gens qui viendraient nous déranger dans notre lit hein

A.Q. mais exactement

M. ein hein si ils sont ouais

V. nous on est les plus forts alors euh on peut faire tout le mal aux autres animaux mais on est X les plus forts

A.Q. voilà pis eux ils peuvent pas se défendre ou bien ils ont de la peine

M. les chauves-souris je vois - mal comment elles pourraient se défendre contre des hommes

V. mh (approbation)

A.Q. autre question ?

V. (soupir) toutes les actions que vous avez faites -pour les animaux étaient-elles par - pour votre métier ?

M. ou en avez-vous un autre précis euh: ?

A.Q. non c'était dans disons pas mon métier disons mon activité - mais - non j'ai fait ces actions pas tellement pour la chasse ou comme ça mais pour recréer ou protéger la faune sauvage du pays - après laquelle vos sacrés chiens ne cessent de courir - et de faire des dégâts

M. mais vous avez pas un autre métier euh comme X ?
A.Q. non j'ai pas fait un autre métier j'étais donc euh au Château de Neuchâtel où j'ø tra... où j'avais mon bureau mais j'ai pas fait un autrø métier j'aurais dû être euh professeur avec ma licence et tout mais je me suis moi tellement ennuyé - crevé d'ennui dans les écoles
M. ouais (amusement)
A.Q. que j'ai pas voulu euh: empoisonné des: des petites filles et des petits garçons des: adolescents ou des jeunes de nouveau à l'école
M. nous deux on aime pas non plus tellement l'école (rires)
V. ça c'est vrai vous avez eu raison
A.Q. bon ben je suis content de vous entendre - autre question ?
V. alors avez-vous beaucoup --- aimez-vous beaucoup les animaux ? pardon jø me suis un pøtit peu trompée (bas)
A.Q. oui j'aime beaucoup les animaux j'ai horreur de tuer un animal -- euh: dans mon métier on døvait des fois en tuer après la chasse si y avait des chasseurs maladroits qui blessaient des bêtes alors on nø pouvait pas les laisser - sur trois pattes dans les hautes neiges du Jura puis on les tuait mais j'ai horreur de tuer une bête
M. ça fait mal au coeur
A.Q. même pour tuer une toute petite bête j'aime pas
M. ouais ben moi maintenant jø suis en train de døvenir végétarienne mais j'ai de la peine
A.Q. ouais un moustique qui me pique ben jø crois jø le tuerai mais
M. ouais même - moi ça me dérange
A.Q. ouais on aime pas tuer hein ?
M. moi j'aime pas
A.Q. ouais
V. mais euh: moi si y a un animal qui souffre je le tue - c'est mieux parce que même si j'aime pas tuer j'aime - il faut tuer les animaux qui souffrent
A.Q ah oui alors moi j'ai vu une chose horrible une pauvre chatte chez une connaissance qui avait un cancer
V. oh
A.Q. un cancer à: aux mammelles elle pouvait plus marcher elle pouvait plus se traîner elle a voulu monter sur un fauteuil elle était comme ça essayer de s'accrocher elle pouvait pas j'ai dû la porter elle est morte deux trois heures après mais il fallait la tuer fallait pas la laisser traîner comme ça
M./V.X
V. de voir une chatte comme ça fait mal ça fait aussi mal au coeur que de la tuer
A.Q. mais bien sûr
V. pis euh: de savoir qu'elle est bien au paradis
A.Q. ouais bien sûr
M. au paradis des chats
A.Q. la suite ?

V. alors -- a - avez-vous des animaux chez vous ?
A.Q. non y en a pas - non alors moi j'aimerais bien avoir un chat ici mais vous avez vu où j'habite jø suis au troisième étage faut un ascenseur pour monter jø crois qu'il aurait un peu de peine à presser les boutons pour monter (rires)
M. ouais nous on habite au rez-de-chaussée alors on a deux chats pøis y a un de mes chats elle s'appelle Sapristi elle sort tout le temps pis elle rentre par la fenêtre X
A.Q. mais voilà cø qu'il faut alors ici il serait malheureux ce chat
V. mh (approbation)
A.Q. mais dans d'autres logements où y avait un jardin tout ben j'avais un chat
M. ouais ouais c'est vrai ici y a pas de jardin si si iƖ sort y a beaucoup de chance qu'il se fasse écraser
A.Q. ouais pis y a les les les autos et tout
V. ouais c'est bien de ne pas avoir de chat de se priver de chat pour euh: pour lui sauver sa vie premièrement et puis pour pas le rendre malheureux
A.Q. mais justement
M. pøut-être que ça vous rendrait heureux mais:
V. pas le chat
M. il sera pas heureux lui
A.Q. tu comprends si on aime les gens si on aime quelqu'un on veut qu'iƖ soit heureux
M. ben ouais - même si c'est pas auprès de nous euh
A.Q. voilà c'est ça faut bien vous rappeler de ça les filles c'est très important pour les filles et les femmes si vous aimez quelqu'un - iƖ faut l'aimer pour qu'iƖ soit heureux
M. pas pour l'avoir auprès de soi
A.Q. voilà X
V. si on aime un animal qu'on a récueilli blessé eh ben iƖ faut faut lui rendre sa liberté
M. mh (approbation) aussi
A.Q. ouais on peut peut-être lui aider un peu ça ça dépend
M. ouais on peut le soigner pis une fois qu'il est
A.Q. ouais on a soigné par exemple un petit lynx
V. ben - pis après vous l'avez relâché
A.Q. ouais oh mais c'est compliqué ce sacré pøtit lynx oh la la - on l'a trouvé on l'a trouvé euh: sur les marches de la Rouver...Rouillè... - de la Rouillère - de la Roubøraie jø sais pas si vous savez où c'est c'est une maison de vacances au-dessus de Bøvaix
M. j'en ai entendu parler vaguement
A.Q. et puis on l'a soigné au musée - il était adorable iƖ ronronnait comme une usine quand iƖ voulait qu'on le caresse iƖ venait se frotter comme ça contre nous il était mais vraiment admirable - et puis on le nourissait très bien pis après on s'est dit un lynx c'est pas fait pour être dans un musée
M. hein non

A.Q. alors on l'a lâché dans la réserve on a mis à côté de lui de la viande des des de la nourriture sur une sorte de plat on a entouré cø plat de sable pour qu'on puisse voir les pattes des des animaux qui vønaient et les siennes - pendant trois quatre jours il est vønu et puis un jour il est plus vønu -on s'est dit c'est bon il a røpris la vie sauvage il s'est sauvé - quatre jours après on nous téléphone on le røtrouve dans un galetas à Travers - on lui avait mis une boucle d'oreille pour le røconnaître - on l'a røpris au musée mais alors là il vønait embê:tant tout gentil adorable

M. X grand

A.Q. oh il était à peu près comme ça seulement alors euh: tout ce qui était sur les tables c'était un laboratoire y avait des -des instruments et tout tout cø qui était sur les tables il poussait loin avec sa patte - il vidait tout (rires) alors on a pas pu le relâcher et puis on l'a mis au Dählhölzli c'est le jardin zoologique de Berne où y a des grands parcs vous êtes déjà allées ?

M. non

A.Q. ben allez-y une fois ça vaut la peine y a des grands parcs euh bien arborisés puis j'espère qu'il est heureux mais on pouvait plus on l'aurait retrouvé dø nouveau euh dans une maison pis des gens stupides sø søraient dit il est enragé

M. ouais tout à fait

A.Q. pis ils l'auraient tué

M. X

A.Q. ouais

M. soi-disant

A.Q. alors voilà l'histoire du petit lynx j'ai eu des masses d'histoires d'animaux comme ça j'ai pas le temps de tout vous raconter - autre question ?

V. êtes-vous déjà allé dans un autre pays pour sauver des animaux ?

A.Q. pas pour en sauver mais pour en observer pour en voir jø suis allé en Islande où j'ai vu les îles des oiseaux jø suis allé en Norvège dans le Grand Nord où j'ai entendu les loups - les loups ne hurlent pas ils chantent -- ça fait des long: on: on: modules longuement euh: jø suis allé au Sénégal jø suis allé enfin dans beaucoup de places -- pour voir des animaux

M. parce qu'on peut dire que vous avez sauvé le lynx dans nos régions parce que

A.Q. je l'ai pas exactement sauvé mais il avait été tout à fait détruit par une chasse abusive et puis sa tête était mise à prix comme celle d'un bandit alors euh: il avait complètement disparu on en a remis mais c'est normal d'avoir des lynx ici

M. oh oui

A.Q. et y a eu des lynx dans ce pays avant qu'il n'y ait des hommes

V. donc c'est à eux le droit de vivre si y a X si si y a quelqu'un qui doit disparaître d'ici c'est bien les hommes hein

395 M. si c'est ils étaient avant nous c'est leur place

A.Q. voilà

V. c'est leur

A.Q. le lynx est beaucoup plus à sa place que les hommes

M. ben tout à fait

400 V. mais tout de façon le lynx si si il tue des animaux c'est pour c'est pas pour son plaisir nous pas y a des chasseurs qui tuent pour leur plaisir des animaux

M. X

V. des animaux - c'est abusant

405 M. et pis justement le lynx ils le tuent pas pour la viande mais pour la fourrure

A.Q. ouais mais ça c'est à cause des femmes hein c'est aussi le castor qui a disparu en Suisse à cause de la sacrée coquetterie féminine elles veulent se mettre

410 des toques en fourrure des étoles des manteaux tout un chœni c'est épouvantable moi j'aimerais tellement voir une fois une panthère habillée avec une peau de femme ce serait - ce serait un juste retour des choses

415 V. oh oui oh oui

M. ben hé faut pas exagérer parce que on voit aussi des fois des hommes avec une peau de renard comme ça en

A.Q. ouais juste mais tu sais la manie des femmes

M. ouais je sais mais pas toutes

420 A.Q. autre question ♦

V. ben c'est fini mais euh - nous on: nous on met jamais des trucs de fourrure en tout cas

A.Q. oui d'accord là on me dira que la laine de ton pull ben c'est un mouton

425 V. non - ouais mais ils l'ont pas tué le mouton

A.Q. il est mort de vieillesse ♦

M. ben non ils coupent la laine

A.Q. on l'a tondu ouais (rires) -- pis tes souliers ♦

V. mes souliers bo c'est du daim mais

430 A.Q. (rire)

V. ma foi faut bien

M. ouais c'est vrai

A.Q. (rire) ouais vous n'êtes pas végétariennes ♦

M. moi ♦

435 A.Q. vous mangez un peu de viande ♦

M. un tout petit peu

V. en tout cas dès que dès que j'entends parler de faire un - un mout... euh: un lapin ou bien du daim moi je - je hurle presque

440 A.Q. y a pas d'autres questions ♦

M. non c'est bon

A.Q. vous êtes amusantes vous deux

M. ah bon

A.Q. non parce que vous avez déjà des des idées assez

445 claires assez développées

M. ben ouais

A.Q. malheureusement j'ai pas un temps énorme jø dois être en ville à six heures et demie mais - si une fois vous voulez revønir je suis tout à fait
M. ben
A.Q. maintenant jø sais pas j'ai fait un livre (bruit de quelqu'un qui se lève) "Faune neuchâteloise les mammifères sauvages" vous pouvez l'avoir à l'école jø pense dans la bibliothèque y a les photos de toutes euh: nos mammifères uniquement voilà ici un beau lynx tu vois
M. mh (approbation) -- magnifique mh j'aime beaucoup les lynx
A.Q. alors vous pouvez - peut-être note le titre
M. oh ouais volontiers
A.Q. "Faune neuchâteloise mammifères sauvages"
M. mh (approbation)
A.Q. jø peux pas vous le prêter ni vous le donner parce que on l'utilise beaucoup ici
M. ouais - je vois que vous en avez beaucoup là c'est des livres sur les animaux aussi ø
A.Q. oui j'ai énormément de livres sur les animaux pas dans cette bibliothèque mais chez - le bureau où jø travaille là y en a beaucoup
M. ah bon et puis jø vois ça avec un lynx c'est quoi ø
A.Q. ça c'est une décoration
M. c'est
A.Q. pour tout ce que j'ai fait pour les animaux
M. c'est très très
A.Q. on m'a donné ça avec euh: avec une petite décoration qu'on se met au au veston - je la mets jamais
M. (rire) mh (approbation) -- pis vous - votre prochaine conférence vous savez déjà où ça søra | (bruit de sonnette)
A.Q. oui entrez --- pardon ø
M. vous votre prochaine conférence vous saurez déjà où ça søra ø
A.Q. euh: la - il entre ou bien ø - ouais entrez seulement
Z. (Papa de V.) faites seulement
A.Q. faites comme chez vous (rire)
Z. merci
A.Q. euh jø sais pas où ça søra -- non
M. non
A.Q. y aura quelque chose à La Chaux-de-Fonds au mois de janvier
M. au mois de janvier
A.Q. mais jø sais pas les dates encore
M. ah bon
A.Q. elles sont très bien ces deux gamines dis donc
Z. c'est allé ø
A.Q. oh mais écoute elles m'enthousiasment ces deux filles elles ont eu un peu d'ennui pour mettre euh:
M. on est pas sûre que ça marche
A.Q. en batterie le truc là X
V. ben y a rouge hein Marie
A.Q. j'espère que ça va marcher (rire)

Quelques remarques sur l'excommunication dans les interactions verbales en face à face

I. Quelques brèves définitions

Je tenterai de poser dans ce premier point des jalons à la caractérisation de trois concepts essentiels dans l'analyse d'interactions verbales en face à face[1] :

. Interaction

Je l'appellerai aussi parfois travail interactif et je lui adjoindrai les traits définitoires suivants :

a) C'est une action, langagière dans le cas d'une interaction verbale, dont la caractéristique fondamentale est d'être rétroactive et réciproque. La rétroaction est immédiate lors de face à face, de rapports téléphoniques etc., différée lors d'échanges de type épistolaire par exemple.
b) Ceci implique la participation d'au moins deux interactants.
c) Une action apparait toujours dans un cadre à la fois physique, psychologique et social.
d) Pour qu'une action puisse être rétroactive et réciproque, il y a nécessité d'un processus interprétatif.
e) Il y a toujours au moins deux niveaux dans une interaction :

- le(s) message(s).
- la relation.

. Coopération

Celle-ci se définit, part rapport à l'interaction, comme un type possible de travail interactif[2]. Ainsi, c'est à partir du moment où l'on constatera, dans le contenu et/ou la forme et/ou la succession des actions des partenaires interactionnels, un travail interactif coordonné et réglé sur et pour des

actions encore coordonnées - émanant elles-mêmes de ce travail interactif - que l'on pourra dire que l'on a affaire à une interaction de type coopératif. Le produit d'un tel travail de coordination est l'élaboration progressive d'un fil directeur partagé par les interlocuteurs.

. Négociation

Se définissant aussi, en fonction de l'interaction, je la considère comme un mode possible de travail interactif[3]. Ainsi, en tant que telle, la négociation est "... une discussion entre interlocuteurs pour aboutir à un accord. Le processus peut être décrit tentativement ainsi : toute négociation a sa source dans un problème qui donne lieu à une initiative du locuteur; cette initiative appelle une réaction qui peut être favorable ou défavorable, de l'interlocuteur. Si elle est favorable, le locuteur peut clore la négociation en exprimant à son tour son accord [...]. Si la réaction de l'interlocuteur est défavorable ..., le locuteur ne peut pas clore l'échange; il va donc tenter de contrer cette réaction défavorable et de relancer son initiative, parfois sous une forme différente, et la négociation se poursuit ..." (Roulet, E. et al., 1985, p. 15)[4].

II. Remarques sur l'excommunication

D'abord, je ne donnerai pas une définition de l'excommunication. C'est encore un peu tôt. Ce terrain est en friche. En ce sens, je ne ferai que donner des indications sur certains mécanismes, effets, points d'impact, fonctions et contraintes définitoires de quelques stratégies que je qualifie pour l'instant d'excommunicatoires. Ces indications me permettront, dans un deuxième temps, à la fin de cet article, d'ébaucher les contours du processus excommunicatif.

Ensuite, tout ce que je dirai vaudra pour des interactions verbales en face à face; et seules les données linguistiques seront à la source de ces dires.

Je commencerai par distinguer deux types d'excommunication selon qu'elle a un effet :

1) Sur l'interaction, c'est-à-dire si l'excommunication influence le va-et-vient immédiat rétroactif et réciproque des actes de langage qui unissent interactivement les interlocuteurs d'un échange verbal.
2) Sur le discours, c'est-à-dire chaque fois que l'excommunication ne frappe pas le va-et-vient interactif (celui-ci étant assuré), mais influence par exemple l'action coopérative (mise sur pied d'une ligne directrice sous-tendant la ou les négociations), ou l'action négociative (thèmes à discuter, rôles à convenir, contrats à établir, etc., par le processus négociatif)[5].

L'effet sur l'interaction peut se manifester sous deux formes au moins :

a) l'excommunication ne permet pas à l'interaction de démarrer.
b) l'excommunication met fin, au moins momentanément, à l'interaction.

La stratégie la plus répandue en a) est celle qui consiste à "laisser parler à vide" l'interlocuteur. Le processus est le suivant. Un locuteur A initie un échange, initiation à laquelle le locuteur B n'oppose pas de réaction. Ceci empêche toute interaction verbale dans la mesure où celle-ci est caractérisée entre autre (cf. supra) par la rétroaction et la réciprocité immédiate. Prenons un exemple tiré du travail de diplôme de Ventrici, R. (1985): Approche conversationnelle chez un enfant sourd profond intégré en scolarité ordinaire, Université de Neuchâtel.

Repas de famille à midi.
Interlocuteurs : les parents et deux enfants, dont l'un, G, est un enfant sourd profond.
P : père. S : Sandra. (9 ans)
M : mère. G : Gilles. (7 ans)

4. S. quand la récréation a sonné j'ai enlevé mon capuchon, je l'ai mis sur le radiateur et pis après
5. G. qu'est-ce qu'elle a dit Sandra? [kEladi sãdra]
6. M. très bien
7. S. pis après il était sec

G étant malentendant cherche à établir un contact avec sa mère dans le but de pallier les pertes d'information. Mais la mère ne réagit pas à l'initiation de son fils, qui appelle explicitement une réponse. La parole de G tombe à vide, l'interaction entre lui et sa mère ne peut commencer.

C'est un phénomène bien connu; mais il faut ici néanmoins remarquer deux choses :

- D'abord l'imprévisibilité de cette excommunication. En effet, jusque-là la majorité des initiations de G reçoivent immédiatement une réaction. Ainsi, par exemple, aux [kEladi] de G, M répète les paroles que G n'a pas perçues.L'interaction entre G et M semble donc reposer sur une règle qui veut que la mère aide son fils dans ses problèmes de perception. L'infraction à cette règle casse l'attente et constitue l'imprévisibilité du mécanisme excommunicatif.
- Ensuite, le non-respect de cette règle modifie un paramètre important de la relation G/M, à savoir le contrat d'attention qui lie la mère à son enfant malentendant. Mais cette modification n'est pas radicale dans la mesure où il ne s'agit en fait que d'un non-respect momentané.La modification serait radicale si, l'excommunication passée, la relation ne se basait plus sur le contrat d'attention. Or ce n'est pas le cas :

8. G. ouais qu'est-ce qu'elle a dit? [kEladi]

9. M. (en train de manger) attend... il a plu à la récréation?

Par son "attend", la mère signale à son fils qu'elle va entrer en relation avec lui, mais que ce n'est pas encore "faisable". Donc M indique à G que le contrat, enfreint, n'est néanmoins pas rompu.

La stratégie la plus frappante en b), à savoir pour mettre fin, momentanément du moins, à une interaction en cours, a été analysée en 1981 déjà par Françoise Armengaud. Celle-ci a appelé cette stratégie "impertinence excommunicative". Elle consiste en une réaction dont la relation de contenu à une initiation d'un premier locuteur semble, à première vue, faire défaut. Voyons un exemple que je reprends à Armengaud 1981, qu'elle tire elle-même d'un roman de San Antonio 1953 :

"Nous descendons à son bistrot. Il me demande des détails sur ma vie privée...

1. - Comment va Lulu?
   - Quelle Lulu? je demande...
   - Mais...la souris avec qui tu étais lorsque je suis parti de Paris!

   Je pars d'un grand éclat de rire...
2. - Qu'est devenue ta chemise verte à rayures? je fais...
   - Quelle chemise? grommelle Ribot.
   - Celle que tu portais lorsque tu as quitté Paris...Mon pauvre gros, Lulu! Je ne sais même plus de laquelle tu veux parler...
   - Bref, fait-il, tu n'as pas changé!"

La réponse 2. à la question "comment va Lulu?" est doublement impertinente ou non-pertinente :

.- répondre à une question par une question (sauf si celle-ci est une demande de clarification ou une demande d'information) relève de la non-pertinence.

.- de plus la réponse de San Antonio n'entretient pas de rapport de contenu avec la question antérieure[6].

En fait, le lien de pertinence existe mais passe par le biais d'un processus d'implicitation qui déplace le cadre de pertinence. Ainsi, dans notre exemple, l'implicitation serait approximativement celle-ci : "pas plus qu'il n'y a de réponse à ma question, il n'y a de réponse à la tienne". La question de San Antonio s'explique à l'aide de ce mécanisme d'implicitation.

Ce que remarque Armengaud à partir de là, c'est que l'impertinence excommunicative a souvent pour objectif le "rejet et l'exclusion de la personne même de A" (p.2) (c'est-à-dire le premier locuteur-initiateur). Mon point de vue sur l'excommunication n'est pas d'observer l'effet que celle-ci peut avoir sur les partenaires d'une interaction, mais l'influence qu'elle exerce sur l'interaction elle-même, comme processus de va-et-vient rétroactif d'actes langagiers. Et en ce sens, l'impertinence excommunicative a un effet évident :

.- stopper ou, du moins, freiner l'aller-retour des interventions verbales des interlocuteurs engagés dans une interaction[7].

C'est bien ce que l'on observe ici où les trois points de suspension, à la fin de l'intervention excommunicative de San Antonio, marquent une pause dans le déroulement de l'échange. De plus, le récapitulatif "bref" indique un "coup de frein" au développement antérieur avec synthèse de ce qui a été dit (Roulet, E. et al. 1985).

Peut-on expliquer l'effet de coupure que provoque cette stratégie de l'impertinence ? Je donnerai deux ébauches de solution à ce problème :

- d'abord, ne pas respecter une contrainte du déroulement de l'interaction (ici la maxime de relation de Grice) va contre les attentes conversationnelles des interlocuteurs. Je m'attends à ce qu'on réponde à ma question; ce n'est pas le cas; d'où première inférence.
- Ensuite, l'implicitation que l'on reconstruit derrière la relation d'impertinence met fin, implicitement, mais sûrement, à l'interaction :
  "tu me poses une question, or il n'y a pas de réponse à cette question".

Autrement dit, l'initiation du premier locuteur ne peut pas donner lieu à un échange normal, à savoir conforme à ses propres attentes qui veulent qu'une question obtienne une réponse.

Remarquons encore ceci : L'excommunication par impertinence repose elle aussi sur, d'une part, son imprévisibilité et, d'autre part, sur une modification non radicale d'un paramètre définissant la relation entre les interlocuteurs.En effet, dans la mesure où un locuteur-initiateur s'attend, en vertu du principe de pertinence, à une réaction à son initiation, l'impertinence de l'interlocuteur s'avérera imprévisible car non-attendue.

Quant à la relation, celle-ci voit l'un de ses paramètres - à savoir une contrainte conversationelle imposant une nécessité d'à propos aux contributions réciproques des partenaires - légèrement modifié en ce sens que, si la contrainte ci-dessus n'est pas respectée en surface, elle demeure néanmoins fonctionelle moyennant recours à l'implicitation conversationnelle. Ainsi le cadre de pertinence se trouve déplacé, mais pas abandonné.

J'aimerais maintenant laisser de côté les stratégies qui, comme nous venons de le voir, ont un effet excommunicatoire sur l'interaction, pour passer à une autre série de stratégies dont l'influence s'exerce sur le discours (cf. supra p. 45).

Je présenterai ici trois stratégies potentiellement excommunicatoires, dont les étiquettes qui vont suivre s'expliqueront par la suite :

a) Le désengagement.
b) Le scénario d'excommunication.
c) Les parcours pragmatiques antagonistes.

Commençons par le désengagement et prenons immédiatement un exemple :

D : étudiante allemande en séjour linguistique en France.
M : directeur du foyer pour étudiants.
L'interaction a lieu dans le bureau du directeur. D a pour objectif de rendre la clé de la chambre d'une amie à elle, laquelle est retournée en Allemagne et ne peut donc pas le faire elle-même. (voir corpus M/D en annexe)

35. D : alors euh moi je garde la clé jusqu'à ce que l'autre revienne
36. M : non vous vous vous oui
37. vous la donnez à mademoiselle [brõ Er]' et vous lui
38. dites qu'au premier huit' elle vient rendre la clé,
39. D : bon eh mais justement (...?)/
40. M : ((très vite)) comme ça elle a l'A.P.L., elle bénéficiera de l'A.P.L.,
1. D : oui, oui Monsieur,. mais justement il y a un autre
2. problème parce qu'elle elle aussi elle est partie en
3. vacances- elle va revenir que le deux-avril ou le trois avril,
4. M : ah ben elle rentre dans la chambre le deux
5. avril hein' moi j(e) peux pas lui prend(re) la chambre avant hein'...
6. D : bon,. bon qu'est-ce que je vais faire (alors?)-
7. M : v-/ v/ bon vous garder les
8. clés pour l'instant hein' (porte)+ je vais marquer

BEST COPY AVAILABLE

9. départ'.. ((en écrivant)). le .deux. quatre. quatre-vingt-cinq,+ ((pose son stylo))+
10. (ça va?) vous garder les clés pour l'instant hein' si vous vous
11. D : donc=euhm
12. M : voulez hein'

Le désengagement consiste en une "formule" (ici "bon.bon qu'est-ce que je vais faire (alors?)-") à fonction réévaluative/corrective ou, du moins, récapitulative (on peut en général sous-entendre un connecteur du type "de toute façon, bref, enfin etc., cf Roulet et al. 1985); de cette formule, on peut impliciter deux choses :

1) Le locuteur se désengage, c'est-à-dire cesse de contribuer à la négociation en cours.
2) L'interlocuteur est appelé à relancer la négociation.

Ainsi notre formule "qu'est-ce que je vais faire alors" indique à l'interlocuteur que le locuteur attend de lui une proposition. Le locuteur se retire donc aussi, simultanément, de la négociation.

La fonction du désengagement est, à partir de là, facile à reconnaître :

- Il s'agit de forcer une négociation en cours à une relance, un nouveau départ.

Le locuteur qui se désengage peut décider de donner ou de ne pas donner de directives sur la relance à suivre. C'est-à-dire que, sans contribuer lui-même à relancer la négociation, il peut ou non signaler à son partenaire le sens qu'il aimerait voir prendre au nouveau départ de leur négociation. Prenons un exemple sans directives :

37. M : ((pas content)) oh mais moi il faut qu'elle me laisse
38. un petit mot hein' croit qu'on quitte le foyer comme ça' elle hein'
39. D : ((expressif)) oui mais elle vous a chergé toute la . semaine dernière
40. M : ah oui mais . moi qu'elle
41. D : eh-

1. M : me cherche et moi j'habite pas le foyer'(mais?)'... moi j'habite pas
2. le foyer' hein'
3. D : et bon, et il y avait l'autre .. qui . qui est responsable aussi et
4. M : et ((très vite)) qui est- c'est moi le responsable c'est fa/ il y a
5. D : non i(l) y
6. avait/ hm oui moi j/ j'ha/ j'habite pas
7. M : pas + d'autre y a/ y a qu(e) moi,
8. D : ici' j(e) sais rien du tout. mais-
9. M : oui oui oui d'accord, d'accord, mais moi je ((vite)) y a
10. : un problème avec elle hein' elle a l'A.P.L. à rece-
11. : voir' et puis j(e) peux pas rendre de l'argent comme ça 12. moi hein, + .. (expire audiblement)

.....

Tout le développement de ce passage s'articule autour de contre arguments d'un locuteur, auquels réagissent ceux de l'interlocuteur. Aucun des deux partenaires ne veut s'avouer vaincu; jusqu'au moment où D, faisant explicitement allusion à l'échange précédant à travers le "moi j'habite pas ici", exploite une formule de désengagement ("je sais rien du tout"). Par celle-ci, D indique à M qu'elle ne peut pas (plus) prendre position sur le thème qui les a liés jusque-là et, par là, implicitement, qu'il est nécessaire de changer le thème du

débat. Or, pour M, déplacer le point d'ancrage thématique est une entreprise quelque peu délicate dans la mesure où la formule qu'emploie D ne dit rien ni sur la nature ni sur la forme que M devra imprimer à son nouveau départ.

Il y a des cas où la formule employée donne des renseignements soit sur la nature, soit sur la forme que la relance devra prendre dans la bouche de l'interlocuteur. Prenons deux exemples :

Le premier est tiré d'un corpus dans lequel deux enfants interviewent un adulte à propos de son métier. Au moment du désengagement, l'adulte vient de répondre assez longuement à une question. Les enfants ont participé activement à la réponse de l'adulte en y apportant leurs propres éléments d'expérience et de savoir. A.Q. est l'adulte, M l'un des enfants (pour ce corpus, voir dans ce numéro l'article de Thérèse Béguin-Jeanneret):

M. hm . mais nous on a déjà fait euh : une exposition où on avait mis plein de photos et des choses comme ça - sur les animaux parce que nous deux on aime beaucoup beaucoup les animaux vraiment pis - euh : bon on peut encore rien faire comme vous mais disons quand on sera grand on essaiera de faire des

A.Q. j'espère

M. parce que x

A.Q. tu as d'autres questions toi non alors la copine

M. à toi vas-y

.....

Ici, la formule "tu as d'autres questions" indique explicitement la nécessité, voir l'obligation d'un changement de thème (trouver une autre question à débattre), mais sans donner d'indications sur la nature de ce nouveau thème. Par contre, la forme que devra prendre la relance est claire : Poser une question.

L'exemple suivant est encore tiré du corpus M/D: à ce moment de l'interaction M a proposé à D une démarche à suivre :

Garder la clé de la chambre; la donner à une autre étudiante allemande habitant le foyer, lorsque celle-ci rentrera. Enfin, cette étudiante s'occupera de rapporter la clé au début du mois suivant.

D semble accepter la proposition de M, dans un premier temps ; puis elle avance un contre argument :

1.D.: oui, oui Monsieur, . mais justement il y a un autre
2. problème parce qu'elle elle aussi elle est partie en
3. vacances - elle va revenir que le deux-avril ou le trois avril
4.M.: ah ben elle
5. rentre dans la chambre le deux avril hein' moi je peux pas lui prend(re) la chambre avant hein'...
6.D.:bon, . bon, qu'est-ce que je vais faire (alors?)-
7.M.: v/v/ bon vous gardez
8. les clés pour l'instant hein' ((porte))+ je vais mar-
9. quer départ' .. ((en écrivant)) . le . deux . quatre .
10. quatre-vingt -cinq, + ((pose son stylo))+ (ça va?) vous
11. gardez les clés pour l'instant hein' si vous vous
12.D.:donc=euh
13.M.:voulez hein'
14.D.:et je donne la clé à euhm madame Brünger, .

.....

Ici, contrairement à l'exemple précédent, la nature de la relance est indiquée dans la formule "bon qu'est-ce que je vais faire alors?" :

D demande à M de lui signaler la démarche à suivre (que dois-je faire) concernant la clé qu'elle a en sa possession (le connecteur "bon" fait mention d'une séquence de constituants antérieurs, laquelle séquence traitait du problème de clé. Pour "bon", cf. Roulet E. et al. 1985).

Par contre, la formule ne donne pas d'indications sur la forme que devra prendre la relance de M. On a affaire ici à une reformulation :

M reprend sa proposition antérieure[8].

Mais rien n'indique, dans la formule, la nécessité d'une reformulation plutôt que, par exemple, d'autres formes de type explicatif ou la proposition d'une nouvelle solution etc.

Je ferai encore quelques remarques sur la technique du désengagement :

- a) D'un point de vue énonciatif, qu'est-ce que "se désengager" implique? Deux choses au moins :
  . C'est, pour le locuteur, une manière de s'approprier, même pour un très court instant, 1) la parole et 2) la ponctuation de l'échange. Ce qui place le locuteur dans une position de force.
  . C'est, pour l'interlocuteur, l'obligation de prendre la place énonciative que le locuteur lui propose. Ce qui, encore une fois, donne force au locuteur dans la mesure où il cherche, par ce moyen, à contôler l'échange.
- b) D'un point de vue interactionnel, tout ceci implique, de la part de l'interlocuteur, un comportement de réparation (la relance). En ce sens, le désengagement excommunicatif pose des problèmes de face aux interlocuteurs.
  Mais tout ceci reste à analyser à l'intérieur des données situationnelles propres à chaque interaction.
- c) Pour devenir excommunicatoire, le désengagement doit être à la fois imprévisible et sans modification radicale du paramètre de la relation sur lequel porte le désengagement.Pourquoi? Un comportement attendu ne permet pas de briser la communication en cours; attendu, il fait déjà partie de cette communication. D'autre part, un changement total dans la relation (son thème par ex.) ne briserait pas non plus la relation en cours, offrant à celle-ci la possibilité de repartir sur d'autres bases, mais donnerait le départ à un nouvel échange. Ainsi, dans les

exemples tirés du corpus M/D, la formule est imprévisible car elle apparaît sans qu'aucun schéma discursif de référence, ni aucune règle conversationnelle ne nous permette de prédire la venue de ces désengagements[9].
Quant à une modification non radicale de certains paramètres de la relation :

. "je sais rien du tout" : La relance qui suit n'est qu'une reprise reformulée d'arguments préalablement utilisés.
. "bon, qu'est-ce que je vais faire alors?" : Idem. Si la reformulation lie sémantiquement, dans les exemples qui nous intéressent ici, une séquence de discours reformulé à une séquence de discours "source", elle marque néanmoins un décalage entre ceux-ci. Il y a donc une modification mais non radicale[10].

Le désengagement n'est pas la seule technique potentiellement excommunicatoire que possèdent les interlocuteurs. Une autre d'entre elles est ce que j'appelle le "scénario d'excommunication". L'exemple qui servira à l'analyse de cette stratégie est reproduit en annexe, corpus M/D, lignes 1 à 32.

Tout d'abord en quoi consiste ce scénario? C'est un processus interactionnel en deux étapes :

1) détournement du point d'ancrage thématique de l'échange par une stratégie consistant à enchaîner sur un énoncé 1 par un énoncé 2 thématiquement déviant (le point de référence zéro ou normal étant le point d'ancrage thématique véhiculé par l'énoncé 1).Simultanément, il s'agit de marquer un lien de contenu minimum avec le point de référence zéro. Par cette technique, le locuteur tente de s'octroyer la charge de la négociation et sa ponctuation à venir. Dans l'exemple que nous avons retranscrit, le détournement du point d'ancrage se voit en ligne 7. M transfère le thème de l'entretien, tel que proposé par D comme son objectif (..."je voulais rentre la clé de la

chambre neuf...", ligne 3), vers un débat centré sur la cause de cet objectif (cf. "pourquoi' (on vend?) la chamb(re)", ligne 7). Ainsi M réussit à redonner un élan personnel à la négociation en y introduisant le thème de son choix. Ce qui perturbe les plans de D dans la mesure où celle-ci prétendait faire appel au directeur (ligne 1) dans un but précis (ligne 3), lequel n'est pas partagé par M (ligne 7).

2. Prise en charge du déroulement discursif de la négociation par l'interlocuteur chargé du détournement thématique. Et ceci sur deux fronts :

. Alignement du partenaire B sur l'interlocuteur A. Après avoir réorienté la négociation par l'acte de détournement thématique, l'interlocuteur va se rendre maître de la ponctuation que va prendre la négociation nouvellement orientée. Pour cela, les techniques peuvent varier, et je ne présenterai que celles qui apparaissent dans le passage choisi comme exemple ici :

a) Le contre-argumentation "serrée" : A la réponse de D (ligne 8 à 13), M réagit immédiatement (avant même la fin du tour de parole de D par deux fois, ligne 12 et 14) en opposant à l'explication de D un contre-argument qui s'avère vite n'en être pas un (cf. ligne 17). M s'est précipité. Et il se précipite encore (cf. ligne 16 ((très vite))) pour contrecarrer le contre-argument de D ligne 17. La contre-argumentation de M est "serrée" en ce sens qu'elle s'agrippe aux paroles de D. Mais jusque là, M n'est pas encore maître de l'échange, quoiqu'il y tende en dévalorisant systématiquement les arguments de D par l'introduction de ses propres contre-arguments.

b) La reformulation : Aux lignes 18/19 M trouve enfin le contre-argument qui désarçonne la parole de D, en ce sens que celle-ci ne peut plus réagir à propos par manque de connaissances suffisantes (ligne 20 :

D ne sait pas ce qu'est l'A.L.P., ce qu'elle explicitera plus loin ligne 25). M ne va donc plus réagir à D, mais amener celle-ci à lui réagir. M mène le débat (lignes 21/22). Et c'est là que la reformulation prend la relève de la contre-argumentation, dans la mesure où elle permet à M, ici, de garder la maîtrise des tours de parole qu'il a acquise par son contre-argument (lignes 18/19). Ainsi M va reformuler par deux fois son contre-argument sauveur (elle va perdre l'A.L.P.) en lignes 23/24 et 26/27, avec une expansion ligne 28. Dès lors, il n'y a plus qu'à énoncer le résultat que M préconise pour la négociation en cours, ligne 30 : "revenez un autre jour".

. Retranchement du partenaire dans un rôle essentiellement phatique. La technique centrale utilisée par M pour placer D dans ce rôle est simple : éviter d'affronter la parole de D. Et ceci de diverses manières :

-) En n'écoutant pas D (lignes 20/21).
-) En limitant le développement des tours de parole que D tente de prendre en charge (lignes 29/30/31).
-) En faisant peu de cas des interventions de D, M étant entièrement pris par son propre développement (lignes 23 à 28).
-) Enfin, en faisant appel à D, mais pour mieux asséner le coup (lignes 21 à 24, où M utilise D pour donner plus de poids à son argument reformulé, lignes 18/19).

Ainsi, si le détournement thématique est le premier pas décisif dans la prise en charge du déroulement discursif de la négociation (puisqu'il en donne le départ brusque), cette maîtrise du discours demande néanmoins un travail très actif de la part de M à l'intérieur même de la négociation qui s'élabore. Mais le travail et les efforts que requiert la mise

en place d'un scénario d'excommunication n'est pas vain. Si le désengagement exigeait une relance plus ou moins dirigée de la négociation en cours, le scénario, lui, permet d'activer et de réaliser une relance de la négociation qui donne la possibilité au locuteur responsable de l'excommunication de diriger la négociation vers ses propres fins. Et ceci néanmoins tout en participant activement, avec son partenaire, à une négociation authentique.

Notons encore deux choses :

1. Tout comme l'ensemble des stratégies dont j'ai traité jusqu'ici, le scénario d'excommunication n'est excommunicatoire que s'il est à la fois imprévisible et sans modification radicale du paramètre relationnel qu'il touche de ses effets. Si l'on reprend l'exemple qui précède, rien ne permet de prévoir la réaction de M à la ligne 7, réaction qui détourne le thème de la négocition et entraîne celle-ci sur une autre voie. Au contraire, les habitudes conversationnelles tendraient plutôt à montrer que dans ce type de situation transactionnelle la négociation garde un cap et tend à réduire finalement l'objet qui fait problème. C'est par exemple le cas du corpus P/E, reproduit en annexe; on pourrait objecter que celui-ci montre un changement dans le thème de la négociation : Les interlocuteurs passent d'une première mise au point de l'horaire d'une étudiante à des considérations sur la nationalité et l'identité de l'étudiante en question. Or on assiste ici plus qu'à un changement de thème à une reprise à zéro du script conversationnel habituel : 1) Le partenaire reçu se présente. 2) La négociation peut commencer. Au lieu du script tronqué par l'entrée en matière brusque de l'étudiante : 2). Quant à la contrainte de modification non radicale du paramètre relationnel frappé par le scénario d'excommunication, notre exemple est, en ce sens, exemplaire. En effet, le thème de départ (à savoir l'objectif que D soumet à M

dans l'espoir d'une négociation) n'est pas radicalement remplacé dans la mesure où les partenaires passent de cet objectif à sa motivation. Il y a donc là maintien d'un lien de contenu (logique) entre le thème 1 (objectif) et le thème 2 (motivation). Si ces deux contraintes ne sont pas respectées, alors on ne pourra pas dire qu'il y a excommunication, même si , formellement, on a affaire à quelque chose qui ressemble à un scénario d'excommunication. On dira qu'il y a simplement changement de thème. Voir à ce propos l'exemple du corpus H/Z/F en annexe, dans lequel on peut constater 1) un changement radical de thème et 2) une prévisibilité du changement par référence au contexte : vendeurs et acheteurs sont à la fois amis, ce qui leur permet de s'attendre à une alternance de thèmes d'ordre transactionnel vers des thèmes d'ordre plus personnel.

2. Malgré les différences dans leurs formes et leurs fonctions, les diverses stratégies d'excommunication observées jusqu'ici ont un point commun important : Toutes ces stratégies reposent sur deux contraintes définitoires :

   a) leur imprévisibilité,
   b) leur modification non radicale d'un paramètre de la relation.

Ceci est important car la dernière stratégie potentiellement excommunicatoire que je vais maintenant aborder relèvera, quant à elle, d'une autre contrainte définitoire. Le corpus P/A qui servira d'exemple est reproduit en annexe.

J'ai appelé cette dernière stratégie "les parcours pragmatiques antagonistes" parce que le principe fondamental qui la régit et qui permet de la définir n'est autre qu'un antagonisme profond confrontant les discours respectifs des interlocuteurs. Mais il ne s'agit pas de conflit d'opinions, d'idées ou de points de vue qui se refléterait dans la démarche argu-

mentative de chaque interlocuteur (ex. corpus M/D)[11]. L'opposition est plus profonde car c'est dans la construction même de la collaboration, c'est-à-dire dans l'élaboration de la ligne directrice de la négociation, qu'il y a affrontement des partenaires. En fait, la succession des énoncés de chaque interlocuteur semble mettre sur pied un fil directeur non partagé par le partenaire, fil directeur qui se consolide et se précise au fur et à mesure que l'interaction se poursuit. Voyons comment :

Je mets ici en parallèle quelques interventions de chaque interlocuteur A et P :

A	P
- Dans le pli?	- Alors voilà. Y a deux, au mois de juillet, j'ai commencé à avoir des brûlures...
- Des brulures à quel endroit alors?	- Puis il m'est sorti des boutons dans le pli des cuisses...
- Toute la hauteur?	
- Oui ça fait euh, une histoire de champignon, à priori, hein	- Comme le docteur qui me soignait était pas là...
- Ca fait plûtôt urticaire ce que vous decrivez.	- Entre temps, mais alors j'avais toujours ces brûlures.
	- Ces brûlures, c'était bizarre parce que c'était...un peu cyclique, c'était un jour sur deux.

Qu'essaie de faire A? Il passe par une série de tentatives pour décrire "formellement" la maladie dont souffre P. Il tente même de nommer cette maladie (urticaire).

BEST COPY AVAILABLE

Que fait P? Elle place sa maladie dans le temps, elle en fait une espèce de récit.

- Enfin vous êtes sujette à quelque chose quand même, hein.
- Vous n'avez jamais vu un allergologue?
- On va peut-être y arriver.
- Alors il a essayé...oui... ben attendez.
- Puis au bout de trois mois, il m' a dit, moi, ben j'ai échoué, il faut aller voir un dermatologue...
- Non mais attendez. Attendez ...[...?] c'est pas fini,mon histoire.

Dans ces dernières citations, les interlocuteurs explicitent eux-mêmes la ligne directrice que chacun poursuit :

A : vous êtes sujette à quelque chose.
P : c'est pas fini mon histoire.

Et chacun des interlocuteurs tente de mettre fin au développement de l'autre, en essayant de l'amener à se décaler :

A : enfin vous êtes sujette à quelque chose.
On a affaire ici à une conclusion-correction (cf."enfin") où A veut stopper le récit de P pour en venir à ce à quoi elle est sujette. En fait, A voudrait passer du récit à une phase de négociation sur la maladie en tant que telle, un diagnostique.

P : alors il a essayé...oui...ben attendez.
Ici P, comme plus loin, refuse de changer de cap. Ce qui lui importe, c'est de raconter son histoire. Il y a une suite. Et par ses "ben attendez", elle signale au médecin que, après la suite, alors on pourra envisager de décrire la maladie plus précisément. Ce qui force gentiment le docteur à écouter patiemment le récit de son patient. C'est la technique de la carotte.

Si chaque partenaire construit sa propre ligne directrice, en parallèle de celle de son interlocuteur, avec néanmoins un objet commun de discussion (la maladie du patient), il faut dire que chacun accepte cependant de jouer le rôle qui lui est imposé par son partenaire. En effet, A accepte d'être l'auditeur de l'histoire de P; et celle-ci fournit, par moments, les informations que A lui demande. C'est comme si on avait affaire à une conversation constituée de deux échanges en parallèle. Et ceci parce que chaque partenaire voit la collaboration de son point de vue (diagnostique vs recit). Dès lors les interlocuteurs élaborent leur ligne directrice respective dans la succession de leurs interventions. Cette succession constitue ce que j'ai appelé le parcours pragmatique d'un interlocuteur.

Ce qui reste frappant ici, c'est que ces deux échanges en parallèle donnent une impression générale de négociation, comme si les partenaires agissaient au diapason. Alors que chacun essaie, en dépit de l'autre, mais en même temps avec lui, de mener à bien une négociation sur un thème commun (maladie), au travers d'une ligne directrice non partagée par les interlocuteurs.

S'il y a entente sur l'objet, il y a mesentente sur la démarche à suivre pour aboutir à un état de consensus. Il n'y a donc pas de véritable négociation. Les interlocuteurs mangent le même repas, dans la même salle, mais pas à la même table.

Nous avons vu que cette dernière stratégie repose sur un principe différent (antagonisme des parcours pragmatiques) de ceux régissant les stratégies antérieurement présentées. En fait, cela se comprend mieux maintenant; car, en effet, nous ne pouvons parler ni de prévisibilité ni de modification non radicale pour définir les parcours pragmatiques antagonistes, dans la mesure où cette dernière stratégie ne <u>survient</u> pas <u>dans</u> l'échange, mais en est <u>constitutive</u> de sa possibilité même de développement. Je reprendrai cette distinction pour classer les stratégies selon deux types.

J'aimerais maintenant mettre un terme aux remarques sur les stratégies d'excommunication et essayer de terminer en :

1) synthétisant la notion d'excommunication dans une première ébauche de caractérisation générale,
2) et en classant les différentes stratégies présentées dans cet article.

Toutes les stratégies abordées jusqu'ici ont ceci en commun qu'elles sont potentiellement excommunicatoires. Chacune possède sa/ses contraintes définitoires, fonctions, effets, et mécanismes. Maintenant, peut-on donner, à partir de là, les contours généraux du processus d'excommunication? Essayons :

- Les diverses stratégies d'excommunication permettent aux interlocuteurs qui les utilisent :

a) soit de stopper l'interaction (par ex. en déplaçant le cadre de pertinence).
b) soit de déplacer le cadre thématique de la négociation en cours.
c) soit de développer deux échanges en parallèle, irréductible l'un à l'autre, à l'intérieur d'une même conversation (absence d'un fil directeur partagé, d'où remise en question de la coopération).

- De ces trois résultats possibles, on peut faire émerger le principe général suivant, régissant l'excommunication :

Il s'agit, pour l'interlocuteur excommuniquant, d'amener la relation dont il participe, sur quelque plan que ce soit (interaction, coopération, négociation), à se décaler; c'est-à-dire à se placer hors de la communication telle qu'elle unissait, aurait pu ou aurait dû unir cet interlocuteur à son partenaire interactionnel.

Autrement dit, pour ce qui est des exemples présentés ici, il s'agit pour l'interlocuteur pratiquant l'excommunication de déplacer soit le cadre de pertinence ou le contrat qui le lie à son partenaire, soit le cadre thématique, voire le fil directeur, qui a ou aurait pu/dû régir leur négociation et leur coopération; et ceci de manière à donner à leur échange une couleur différente, plus proche de celle que l'excommuniquant voudrait lui voir prendre :

Ainsi dans le corpus M/D, le directeur déplace le foyer thématique de l'objectif tel que proposé par D vers la cause de cet objectif; il peut ainsi donner un cadre thématique légèrement différent, lequel lui convient mieux, semble-t-il, pour negocier avec D.

Dans le corpus P/A, le médecin fait tout pour amener le patient à une phase de diagnostique, en repérant dans le récit du malade ce qui pourrait contribuer à faire avancer l'interaction dans cette voie. Etc.

Quoiqu'il en soit, la communication verbale qui unit les interlocuteurs n'est plus, après excommunication, ce qu'elle était; ou cherche à ne pas être, grâce à l'excommunication, ce qu'elle est à un moment donné, ou ce qu'elle aurait dû/pu être.

Comme on le voit, l'idée clé caractérisant la notion d'excommunication est ce que l'on peut appeler un recadrage des paramètres interactionnels. On pourrait aussi dire, en reprenant une idée bien connue, que l'excommunication est une manière, forte il est vrai, de redéfinir une situation de contact dans et par le processus interactif.

Comme je l'avais annoncé plus haut, les stratégies que j'ai présentées dans cet article peuvent être distribuées selon deux types :

1) Selon que l'excommunication survient au début ou en cours d'interaction. C'est le cas des deux stratégies qui ont un effet sur l'interaction, à savoir "laisser parler à vide" et "l'impertinence excommunicative". C'est aussi le cas de deux des stratégies qui ont un effet sur le discours, à savoir "le désengagement" et "le scénario d'excommunication".

Deux contraintes sont chargées de définir cet ensemble de stratégies :

a) leur imprévisibilité.

b) leur modification non radicale d'un paramètre de la relation (ex. contrat d'attention, cadre de pertinence, thème).

On pourrait dire que ce type d'excommunication donne une impulsion, positive ou négative, à l'interaction selon que celle-ci se poursuit ou non.

2) Selon que l'excommunication fonde le développement même de l'interaction. C'est le cas essentiellement de la dernière stratégie à effet sur le discours, à savoir "les parcours pragmatiques antagonistes".

Une contrainte est chargée de définir cette stratégie :

-) l'antagonisme doit frapper le fil directeur de l'interaction, lequel ne doit pas être partagé par les partenaires de l'échange en cours[12].

On pourrait dire que ce type d'excommunication sert de structure de base à l'interaction dans le développement de celle-ci à plus ou moins long terme.

III. Conclusion

L'excommunication est une "peine ecclésiastique par laquelle quelqu'un est retranché de la communion de l'Eglise catholique " (Petit Robert 1, 1982, p.725). C'est une exclusion. C'est une manière de "placer hors de".

Francis Jacques 1983 marque le parallèle qui existe entre cette exclusion de type religieux et le "rejet opéré latéralement dans le langage et par le langage" (p.3), sens dérivé du terme "excommunication". A partir de ce sens dérivé, Fr. Jacques pose deux situations d'excommunication :

- "mise hors jeu de la situation de discours" (p. 12): ici, une communauté sociale empêche l'un de ses membres de s'exprimer (ex. le marginal);
- "exclusion de quelqu'un comme locuteur dans le jeu libre et tenu pour normal de la communication en général" (p. 13); ici, l'auteur fait référence plutôt à l'exclusion d'un partenaire interactionnel dans l'exercice de sa parole.

J'ai traité de l'excommunication dans le cadre de la deuxième situation proposée par Fr. Jacques. Pour moi aussi, excommuniquer est une manière d'exclure, de "placer hors de". Mais ce que l'observation des stratégies d'excommunication nous montre, c'est que la pratique excommunicative est un acte qui porte non seulement sur un des partenaires de l'interaction, mais surtout, à travers le rapport entre excommuniquant et excommuniqué, l'excommunication modifie la communication dans son ensemble en en altérant certains de ses paramètres (cadre de pertinence, contrat relationnel, thèmes, fils directeurs). Ainsi, plus qu'excommuniquer son partenaire, le locuteur excommuniquant place la relation hors communication pour, paradoxalement, rendre la communication possible en vertu du cadre interactionnel tel qu'il aimerait le voir se réaliser.

En ce sens, voir en l'excommunication la seule exclusion d'un locuteur de la communication me parait insuffisant pour caractériser le processus excommunicatif. D'autant plus qu'il est difficile d'imaginer l'exclusion d'un partenaire sans, par contre-coup rétroactif, prétendre au rejet simultané de l'interlocuteur excommuniquant. C'est aussi en ce dernier sens que l'excommunication frappe la communication comme processus interactif, même si cela se réalise à travers ses acteurs.

De plus, et enfin, s'il est vrai que certaines stratégies suppriment, momentanément du moins, le droit de parole à l'interlocuteur excommuniqué (ex. les stratégies qui stoppent le déroulement de l'interaction), il est aussi vrai que d'autres (celles qui agissent sur le discours en cours) exigent de ce même interlocuteur qu'il prenne la parole, souvent immédiatement, pour poursuivre. Donc, l'excommunication ne peut pas être uniquement vue comme une exclusion d'un partenaire interactionnel.

L'excommunication est un objet intéressant à double titre : D'abord, elle a été peu observée et analysée; et sa fréquence, dans des types d'interaction divers, laisse entendre qu'elle doit jouir d'une large popularité auprès des usagers, au même titre que les divers procédés de négociation. Elle demande donc qu'on la considère. C'est ce que j'ai tenté de faire. Mais il faut poursuivre.

Ensuite, et ceci est directement lié à sa nature de rejet de la relation hors communication, elle doit probablement permettre, en plus de son rôle de régulation des rapports conversationnels, de régler la dynamique entre le côté individuel du sujet parlant et sa socialisation au sein d'une communauté (à travers les microsystèmes sociaux que sont les interactions verbales). En effet, en ayant la possibilité d'infléchir, dans le sens qui lui convient le mieux, certains paramètres de l'interaction, le sujet parlant marque ainsi, en un sens, la maîtrise qu'il a de sa socialisation en cours. Ici encore, l'excommunication demande à être considérée plus largement.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH-2000 Neuchâtel

Serge Rubi

Notes

1. Il va de soi que les définitions qui vont suivre sont le fruit d'une première interprétation de lectures diverses que l'on retrouve en bibliographie.

2. Je ne vais pas ouvrir ici le débat sur la possibilité d'une interaction sans coopération, même si la dernière stratégie que j'exposerai dans cet article aborde, dans une certaine mesure, dans ce sens. Voir aussi à ce sujet Flahault 1979.

3. Je ne développerai pas ici l'idée d'un autre mode possible; mais je signale que l'une des stratégies d'excommunication que nous verrons plus bas peut faire penser qu'une interaction peut se développer essentiellement dans la recherche d'un état consensuel, mais aussi dans l'établissement d'un antagonisme qui tend à ne pas se réduire.

4. Voir aussi à propos de la négociation Kerbrat-Orecchioni 1984.

5. Dans les exemples proposés au cours de l'article, je localiserai mon attention sur le plan thématique. De là, il faudra s'attendre à voir la portée des stratégies observées limitée, du moins pour l'instant, par ce point de vue.

6. Remarquons que l'impertinence peut très bien se réduire à un manque de rapport de contenu. En effet, il y a des cas où la réaction de l'interlocuteur est effectivement une réponse à la question-initiation du locuteur A. Voir exemples dans Armengaud 1981.

7. Notons tout de suite que si une fin brutale, définitive, d'une interaction sous l'effet de l'impertinence existe, toutefois, très souvent, on assiste plutôt à des pauses plus ou moins longues suivies de relances. L'une des raisons majeures pour éviter des cassures totales de l'interaction est que ces brèches atteignent fortement à la face des interlocuteurs.
   Quant aux relances, elles peuvent être de deux types :
   . les interlocuteurs déplacent le point d'ancrage de la négociation et se mettent à "parler d'autre chose". C'est ce que l'on retrouve dans notre exemple où l'on abandonne "Lulu" pour penser à ce qu'est devenu San Antonio;
   . les interlocuteurs font déraper l'interaction, laquelle change de niveau:
     a) soit pour passer du discours à un métadiscours par lequel l'initiateur demande à savoir ce que son partenaire entend signifier par sa réaction impertinente.

b) soit pour intégrer à l'échange une séquence latérale remettant en question la nature et/ou la forme de la relation qui unit les interlocuteurs ("Tu pourrais quand même essayer de répondre à ma question", ou "tu te fous de ma gueule?" etc.).

8. Il faut signaler que D participe à cette reformulation (ligne 13) <u>après que</u> M en a donné le départ et en a formulé la première étape (lignes 7, 8, 10, 12):

7 M: v/v/ bon vous gardez les dés pour
8 l'instant hein' [...]

10 (ça va?) vous gardez les dés pour l'instant hein! si vous vous
11 D: donc =euhm
12 M: volez hein!
13 D: et je donne la clé à euhm Madame Brunger
[...]

9. Ce qui n'est pas le cas de l'exemple tiré du corpus A.Q./M, où le désengagement est prévisible en fonction du schéma de développement de l'échange : interview question —— réponse; celui-ci amènera forcément un désengagement dès lors que l'échange dérapera trop vers une interaction de type plus libre, et plutôt personnelle que transactionnelle.

10. En ce qui concerne la formule "t'as d'autres questions", elle demande clairement un changement radical de thème puisqu'elle préconise le passage d'un débat autour du thème introduit par la question de M à un débat centré autour d'un <u>autre</u> thème, lui-même introduit par une <u>autre</u> question. Ainsi, on peut dire que cette formule est un désengagement par sa forme et par sa fonction, mais n'a pas un statut excommunicatoire dans la mesure où elle est prévisible (cf. note 9) et provoque une modification radicale du paramètre relationnel sur lequel elle porte (les thèmes introduits par les questions des enfants).

11. Ni non plus d'une complémentarité des rôles, comme dans le corpus A.Q./M : interviewé vs intervieweur.

12. Cette contrainte permet d'exclure des antagonismes qui ne touchent pas la constitution même de la coopération :
. conflit de points de vue; ici les deux interlocuteurs mêlent leurs arguments et contre-arguments pour construire un même et unique fil directeur où leurs opinions divergentes trouvent leur réalisation. Ex. corpus M/D;
. complémentarité des rôles des interlocuteurs; ici, c'est cette complémentarité qui permet de constituer une même et unique ligne directrice. Ex. corpus A.Q./M où interviewé et intervieweur élaborent, par leur rôles opposés, l'interview.

Bibliographie

ARMENGAUD, FR. (1981): "L'impertinence excommunicative ou comment annuler la parole d'autrui", Degrés 26-27, 1-32.

BANGE, P. (1983): Points de vue sur l'analyse conversationnelle, DRLAV 29, 1-28.

de PIETRO, J.-F., M. MATTHEY, B. PY (à paraitre): "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue", à paraître dans les Actes des 3ème Rencontres régionales de linguistique, Université de Strasbourg.

FLAHAULT, FR. (1979): "Le fonctionnement de la parole", Communications 30, 73-79.

GARCIA, Cl. (1982): "Interaction et analyse du discours, étude comparative des débats entre adolescents", Etudes de linguistique appliquée 46, 98-118.

GOFFMAN, E. (1974): Les rites d'interaction, Paris, Minuit.

GRICE, H.P. (1979): "Logique et conversation", Communications 30, 57-72.

GUMPERZ, J.J. (1982a): Discourse strategies, chap.1, Cambridge, Cambridge University Press.

JACQUES, Fr. (1983): "Communication et ex-communication. Discours et société", Degrés 33, 1-15.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984): "Les négociations conversationnelles", Verbum, 2-3, VII, 223-243.

LACOSTE, M. (1980): "La vieille dame et le médecin. Contribution à une analyse des échanges linguistiques inégaux", Etudes de linguistique appliquée 37, 34-43.

LAMBERT, E. (1983): "La 'Nouvelle Communication'. Lignes de forces", DRLAV 29, 69-81.

MOESCHLER, J. (1985): "Introduction", Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris, Hatier.

ROULET, E. (1980): "Stratégies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires", Cahiers de linguistique française 1, 80-103.

ROULET, E. et al. (1985): L'articulation du discours en français contemporain, Berne, Lang.

RUBI, S. (1986): "'Baby talk' dans un jardin d'enfants", Travaux neuchâtelois de linguistique 10, 13-58.

RUBI, S. (1987): 'Cause toujours, tu m'intéresse', ou comment ne pas se 'troquer'. Analyse d'une conversation, Mémoire de licence, Université de Neuchâtel, Faculté des lettres, Institut de linguistique.

SAN ANTONIO (1953): Descendez-le à la prochaine, Paris, Fleuve Noir.

Conventions de transcription

/	mot/syllabe moyennement accentué
.	petite interruption à l'intérieur d'un énoncé
..	pause courte
...	pause moyenne
(pause, x sec.)	pause longue, indication de la durée en secondes
&	enchaînement rapide
' p.e. tu viens'	intonation montante
, p.e. c'est ça,	intonation descendante
- p.e. oui-	intonation en suspens
___ p.e. ah bon	mot/syllabe fortement accentué
___ p.e. mais non	rallongement
... p.e. oui ...	prononciation/articulation relâchée
(dangereux?)	mot ou énoncé qui n'a pas pu être identifié avec certitude
(.....?)	mot ou énoncé incompréhensible (le nombre des points indique la durée)
(...)	omission
((rit)), ((vite)), ((tousse)), ((parle à son père)), ((ironique)) etc.	commentaire du transcripteur pour caractériser la diction ou des phénomènes non-verbaux (reste en vigueur jusqu'à la fin de la contribution du locuteur ou jusqu'au symbol +)
+	fin d'une caractérisation/d'un commentaire
A: bonjour Monsieur B: ça va'	chevauchement de deux ou plusieurs énoncés
/p.e. alors je l'ai/ j'en ai marre c'est un phé/ un phénomène	mot ou construction interrompu
euh	hésitation, pause remplie
eh	petite hésitation, remplie d'un
= p.e. trop=amère	liaison facultative réalisée
E p.e. la petitE	"e" muet prononcé
*	en cas d'énoncés simultanés: fin de l'articulation simultanée

Les sons qui en français standard sont réalisés (ou peuvent être réalisés), mais qui ne sont pas réalisés dans le texte, seront mis entre parenthèses, p.ex.:

p(e)tit j(e) suis j(e) sais pas i(l) vient i(l)s ont m(ais) enfin

Les mots ou fragments qui ne peuvent pas être identifiés ou qui n'existent pas dans la langue écrite, seront transcrits phonétiquement.

Les fautes de prononciation (notamment celles des interlocuteurs allemands) seront décrites à l'aide de la caractérisation globale de la diction ou dans des cas particuliers par/à l'aide d'une représentation phonético-orthographique (du type "doukipudonktan").

Pour quelques éléments typiques de la langue parlée, l'orthographe usuelle sera utilisée, p.ex.: ouais, ben, oh, ah, bof, hm, mhm, hum.

Annexes

M/D. ("Chez le directeur du foyer").

J'emprunte ce corpus à l'équipe de recherche de Bielefeld (RFA) dirigée par E. Gülich. Cette conversation, avec beaucoup d'autres, a servi de donnée aux travaux de cette équipe sur les contacts de langues dans les interactions en face à face.

1.D.: s'il vous plaît c'est . v:ous le directeur de ((bas)) ce foyer,+
2.M.: oui' oui'
3.D.: parce que je voulais rentre la clé de la chambre neuf
4. . au première étage à gauche, . c'est le couloir des
5. femmes, . là à droite plutôt ((fait un geste avec la
6. main droite dans la direction du couloir))+..
7.M.: ((bref)) Pourquoi' (on vend?) la cham(re)'
8.D.: euh, . parce que eh ehm . c'est de la ma copine' . et
9.M.: ouais
10.D.: elle vous a cherché tout le week end pour rentre
11. la clé et elle va de-euh . quitter . et fallait- . bon rentre la clé . u/u/ une
12.M.: ((vite)) ah oui mais+
13.D.: semaine avant le ((bas)) premier (début de la semaine)
14.M.: eh . eh oui m(ais) nous sommes le vingt
15. cinq ça, et (puis?) le vingt-cinq euh ça fait une se
16. maine là,..((aspire et expire audiblement))+ ((très vite))
17.D.:((plus fort)) oh oui mais c'est juste une semaine-+ et oui mais
18.M.:elle a l'A.P.L.' elle va tout perdre l'A.P.L. elle va
19. tout perd(re)'hein' elle a l'A.P.L. et tout' hein . (est?)arrivé-+
20.D.: & comment- .
21.M.: euh . où elle / où elle est partie votre copine là,
22.D.: bon en Allemagne, elle va pas revenir,
23.M.: ah oui mais là c'est bête
24. parcequ'elle a l'A.P.L.' hein'...
25.D.: c'est quoi la P.L.'
26.M.: euh l': aide personnelle de logement'.. ah elle va
27. perdre de l'argent cette fille-là, hein'.oui oh ((très
28. vite)) et je peux pas la sortir qu'à la fin du mois' moi hein'+
29.D.: non mais euh elle m'a demandé que ça (doit être moi?)
30.M.: ((très vite)) il faudrait que vous re-
31. veniez au premier août,+..((bas)) au pre/au premier août .+ premier août,
32.D.: ((bas)) premier août,+

BEST COPY AVAILABLE

P/E.

J'emprunte ce corpus à Alber, J.L. et B. Py (1985) : "Interlangue et conversation exolingue" , Cahiers du département des langues et des sciences du langage 1, 30-47, Lausanne, Université.

1. P. Qu'est-ce que c'est, le problème? Vous voulez vous asseoir un moment?
2. E. Non, c'est pour ... maintenant de 14 heure à 15 heure ...
3. P. plutôt que ...
4. E. Euh ... bon, d'abord ... l'heure de 16 heures à 17 heures, je ne veux pas le faire.
5. P. Attendez, faut que je note tout ça, hein, asseyez-vous un petit moment. Alors d'abord, j'ai oublié votre nom ...
6. E. E.
7. P. Ah, E. Oui, alors, c'est vrai. On vous a pas vu souvent, hein? Pis vous êtes de quelle nationalité?
8. E. Argentine.
9. P. Argentine. Alors qu'est-ce que vous aimeriez? Enlever l'heure ...
10. E. De 16 heure à 17 heure.
11. P. 16 heures - 17 heures.
12. E. Euh ... si je peux faire le ...
13. P. Une heure maintenant.
14. E. Oui.
15. P. Onva voir ça. L'heure 14 à 15. Ca, c'est mardi hein aussi?
16. E. Oui.
17. P. Mardi. Bon, de toute façon aujourd'hui vous pouvez rester, hein, parce que ... vous avez vu ... y a pas tellement de monde. Pis je verrai, si quelqu'un ne vient jamais, je vous donne une place ... tou ... pour toujours, quoi ...
18. E. Sinon ...
19. P. Sinon vous venez ...
20. E. Je reste de 15 heures ...
21. P. De 16 à 17. Vous avez deux heures, ou vous ...? Non, vous en avez une.
22. E. Non, j'ai deux heures de 15 heures à 17 heures.
23. P. Ah, comme ça, d'accord.

H/Z/F. ("At the market").

J'emprunte ce corpus à l'équipe Bâle-Neuchâtel qui travaille depuis quelques années déjà sur les contacts de langues en Suisse.

F. (...) ja XXX
Z. j'peux encore avoir une dizaine des p'tits oeufs pour faire les
H. jawohl kai Problem
Z. Oschtereier tu sais pour les . pour les pr'prochains dix jours . j'ai cinq enfants . alors si tout le monde veut faire des oeufs
H. ouais alors évidemment
Z. j'sais pas qui va les manger . mais ...
H. faut au moins les faire . ((rire léger))
Z. c'est ceux qui.sont/vont bien avec
Y. so jetzt cha nüt me passiere
H. ouais.iz'ont/iz'ont la la peau/la la peau
Z. le truc dur qui . XXX
F. danke vielmal
H. voilà.parc'qu'i sont plus durs
F. die Schaler sind euh hart
Z. hart et pis j'aimerai encore deux kilos de carottes
H. premier choix?.deuxième choix?
F. adieu merci auf wiedersehn. danke. auf wiederlueg/
Z. zum rüschte ça va?
H. zum rüschte? das geht schon.ouais ouais.bon y en aXXX
Z. alors tu m'donnes deux kilos s'il te plait
H. deux kilos ouais
Z. et puis encore de l'ail...tu sais j'dois compter.j'devrais penserXXX j'ai pas pensé. j'suis tellement fatiguée aujourd'hui
F. aussi? du bisch auch müd?
H.
Z. mais j'suis FAtiguée ah ...
F. ich auch
Z. j'étais allongée sur/e/le canapé pour dix minutes.j'ai/je me suis den/endormie comme un p'tit bébé... c'est le printemps=non c'est le stupide été-
H. l'horaire d'été? ça c'est con hein
F. ah ja.es fehlt eine Stunde
Z. la.la Sommerzeit... tu sais Matthias il a pleuré à midi.il était tat/+non j'suis pas fatigué.non=on/j'suis pas fatigué ((imite une voix d'enfant)).j'l'ai mis allongé sur le lit.j'ai dit je viens à deux heures vingt.si tu m'appelles.après j'ai couru vite j'ai pensé Rachel ((ch prononcé à l'allemande)) est à la maison j'le laisse s'il pleure

F. sie ist/. XXX
Z. oui.maintenant c'est XXX und jetzt setti no Knoblauch na XXX
F. wenn si wend so guet si ja
Z. imches per Stuck oder per Gramm?
H. nai per Gramm
(...)

P/A
J'emprunte ce corpus à K. Hölker.

A. Ah ben, on va voir ... S., du S. combien?
P. Cinquante.
A. Vous en prenez combien par jour?
P. Et ben, un. Un demi l'matin, un demi le soir.
A. D'accord.
P. [...?]
A. Un demi ... Vous n'êtes pas allergique à certains médicaments?
P. Ben ... Je pense pas, non, parce qu'on a essayé de les supprimer, et ... ça a pas supprimé ce que j'avais, alors euh.
A. Mais vous n'avez jamais eu d'ennui en prenant un médicament?
P. Non.
A. D'accord. Bon. Qu'est-ce qui vous amène?
P. Alors voilà. Y a deux ans, au mois de juillet, j'ai commencé à avoir des brûlures, des brûlures dans la gorge, des brûlures des lèvres, des brûlures au vagin, des brûlures de l'anus.
A. Mhm.
P. Puis il m'est sorti des boutons dans le pli des cuisses. Des boutons, ça ressemblait à des piqûres d'ortie. Ca me, ça me piquait autant.
A. C'est ça.
P. Comme le docteur qui me soignait était pas là,j'ai donné
A. Dans le pli?
P. Dans le pli, juste dans le pli des cuisses, hein.
A. Ah bon. Oui.
P. Bon. le docteur est revenu, et les boutons étaient partis, bien entendu.
A. Ouais.
P. Entretemps, mais alors j'avais toujours ces brûlures.
A. Mhm.
P. Ces brûlures, c'était bizarre, parce que c'était ... un peu cyclique, c'était un jour sur deux.
A. Mhm.
P. Régulièrement. Jamais le matin, ça commençait vers onze heures [...?] ça allait en empirant, alors le soir, alors ça me brûlait.
A. Des brûlures à quel endroit, alors?
P. Eh ben, des brûlures de euh, de la gorge, de la bouche, du vagin, de l'anus, tout ça.
A. Toute la hauteur?
P. Toute la hauteur, comme ça. Voilà. Bon.
A. Oui. Ca fait euh, une histoire de champignons, à priori, hein.
P. Et ben oui, mais j'ai pas de mycose non plus, parce qu'attendez, c'est pas fini [...?]
A. C'est ce que ç a évoque. Mais enfin bon. Alors allons-y.
P. Bon. Alors euh ... Le docteur M est revenu, j'ai expliqué ce que j'avais eu, il m'a dit que les boutons, ça pouvait être de l'herpès, mais ça m'étonnerait parce que ça y ressemblait pas.
A. Ca plutôt urticaire, ce

P. Oui.
A. que vous décrivez.
P. ... Parce que ça me grattait, ça [...?] des croûtes, ça a pelé, quoi.
A. Oui.
P. Bon, l'urticaire [...] enfin bref.
A. Enfin vous êtes sujette à quelque chose quand même, hein.
P. Alors il a essayé ... oui ... ben attendez.
A. Bon.
P. Alors il a essayé des antibiotiques, des anti-allergiques, des anti-inflammatoires.
A. Mhm.
P. Puis au bout de trois mois, il m'a dit, moi, ben j'ai échoué, il faut aller voir le dermatologue. Je suis allée voir une dermatologue [...?] y avait rien, quoi.
A. Vous avez jamais vu un allergologue?
P. Ah non.
A. Ah.
P. Non mais attendez. Attendez ... [...?] C'est pas fini, mon
A. On va peut-être y arriver.
P. histoire.
A. Allergologue, vous n'avez jamais vu?
P. Non, non, mais c'est pas fini, mon histoire. Attendez voir. Bon. Alors je vais voir la dermatologue.
A. Mhm.
P. Elle m'a fait faire un tas d'analyses, elle m'a fait faire des prélèvements de tous les côtés.
A. Oui, oh.
P. Bof ... bon.
A. Oui.

BEST COPY AVAILABLE

Enseigner le français L^2 à des débutants avec une méthode "communicative" *

Comment enseigner à communiquer en langue étrangère à des personnes qui ne disposent d'aucun moyen linguistique pour ce faire ?

A titre d'exemple, prenons la situation d'un Cours de vacances et mettons-nous à la place de l'enseignant, le premier jour, lors du début de la première leçon.

Il se trouve en face d'une douzaine de personnes d'origines et d'âges divers, réunis par hasard. Il dispose, ainsi que ses élèves, d'un ouvrage d'incitation à l'apprentissage du français. Livre illustré, d'apparence attrayante sous sa couverture fraîchement glacée, sur laquelle on peut lire un titre plus ou moins accrocheur. En outre, quelques cassettes sont à portée de main, contenant des documents oraux d'apparence authentique. Dans la classe ordinaire se trouve aussi un tableau, blanc dans notre exemple, et quelques crayons feutres de différentes couleurs pour y écrire, ustensiles qui refusent rapidement tout service si on oublie de les refermer après chaque utilisation.

Mettons-nous maintenant à la place des élèves. Chacun a débarqué le veille dans une cité réputée pour la qualité de son français et la beauté de son lac. Ces individus, assis en fer à cheval autour du professeur, se lorgnent l'un l'autre et tentent d'évaluer les chances d'avenir d'un groupe dont ils font désormais, bon gré mal gré, partie. Ils attendent beaucoup du professeur qui se trouve en face d'eux, bravement debout et souriant.

Le professeur, toujours souriant, distribue un livre à chaque élève. Il ouvre ensuite son propre exemplaire à la page huit et y découvre quatre photographies représentant des per-

* Cet article a également été publié dans "Le Français dans le Monde" No. 221 (1988), p. 55-60, sous le titre "Jour de classe ordinaire".

sonnages en train de se saluer. Il s'agit de la première unité, pas de doute : le chiffre arabe 1, très visible, figure en haut de page. Aucun texte n'explicite les illustrations. Dissimulant sa surprise, l'enseignant montre aux étudiants à quelle page ils doivent ouvrir leur livre et les engage du geste à obéir. Ce qu'ils font aussitôt avec bonne volonté.

Et maintenant ?

Etant entendu que les étudiants ne savent pas un mot de français et que le professeur ne parle aucune langue étrangère, ce dernier se demande ce qu'il va faire.

Il pourrait dire : "Regardez !" Mais qu'entendront les élèves ? D'ailleurs, il est évident, à les voir studieusement penchés sur la page huit, qu'ils regardent. Et ils voient des gens qui se saluent. Ils voient aussi bien que le professeur. D'autre part, le professeur pourrait demander : "Qu'est-ce qu'ils font ?", mais les étudiants ne comprendraient pas. D'ailleurs, s'ils comprenaient, la question n'en demeurerait pas moins stupide, car chacun peut voir que les individus captés par l'objectif sont en train de se saluer.

Le professeur s'avise alors que les personnages sont différents d'une photo à l'autre. Ils se saluent de diverses façons, sont vêtus de complets-cravates ou de grandes robes blanches, selon le cliché. Ah! il s'agit de culture ! Voici différentes façons de se saluer. Il y a le "shake-hand", l'embrassade, la révérence et le baiser sur la joue. Pas dans cet ordre, certes, mais tout dépend de la façon dont vous visualisez la page. Le professeur sent qu'il tient la solution à son problème. Il va pouvoir commencer.

Alors, selon l'usage occidental, il pointe du doigt l'image du haut à gauche qui représente deux hommes en train de se serrer la main sous le regard affable d'une dame à lunettes. Il dit : "Ils sont suisses ?" Nous rappelons au lecteur que nous sommes en Suisse et qu'il y a une chance que les élèves connaissent ce terme-là. "Non" répondent quelques personnes dans leur langue respective. Cette réponse réjouit le professeur. Il a communiqué et le message a passé. Mais il se demande tout de même pourquoi ces personnages ne seraient

pas suisses, après tout. Ils ont l'air suisses et se serrent la main comme on le fait dans ce pays. Mais les élèves ont dit "non", c'est donc qu'ils souhaitent continuer le dialogue, sinon ils auraient dit "oui" et il aurait fallu passer à l'image suivante.

"Non", ont-ils dit, songe le professeur. Alors, il faut savoir d'où viennent ces personnages dans l'esprit des élèves. En attendant, et pour cacher son trouble, le professeur écrit "suisse" au tableau. Puis il se retourne vers la petite assemblée et dit : "Ils sont américains ?" Il sait que quelques ressortissants des Etats-Unis d'Amérique se trouvent dans la classe. "No" disent ces derniers, avec conviction et en anglais. "Non" répète le professeur qui se demande pourquoi un tel acharnement à nier s'est emparé de la classe. Il écrit "américain" au tableau, virevolte et dit : "Ils sont quoi ?" "Non", rétorquent les élèves unanimes. Le professeur n'écrit pas "quoi" au tableau. Il réflechit. Ensuite il se désigne et dit "Je suis américaine ?" Eh oui, le professeur est du sexe féminin, ce qui l'ennuie beaucoup présentement, car il devra donner derechef le féminin des adjectifs s'il ne veut pas trahir la langue française et déchoir de sa mission pédagogique dès le premier quart d'heure d'enseignement. "Non" disent les élèves. "Je suis quoi ?" demande le professeur qui sent la sueur perler à son front. Silence...

Et une petite voix s'élève. Elle dit "suissesse". Ouf, pense le professeur. "Oui, je suis suisse" dit le professeur, heureux que le terme "Suissesse" soit un nom et pas un adjectif.

N'écoutant que son courage, le professeur désigne la photo et répète : "Ils sont quoi ?" Silence... Et la même petite voix se fait entendre : "inglés", énonce la petite voix. "Oui, anglais", dit le professeur désireux de ne pas contredire. Il écrit "anglais" au tableau puis se dirige vers l'endroit d'où s'est élevée la petite voix. Elle doit en savoir plus qu'elle ne le dit, la propriétaire de cette petite voix. "Et vous, vous êtes anglaise ?" demande le professeur qui sait pertinemment que l'accent de la petite voix est

espagnol tout comme le terme qu'elle a utilisé pour répondre. "Non, répond la jeune fille, je suis espagnole". "Ah! vous êtes espagnole", s'exclame le professeur qui prend un air étonné et s'en va écrire "espagnol" au tableau, réservant la surprise de l'orthographe du féminin de cet adjectif à plus tard.

Voilà, à peine caricaturée, la relation des débuts d'une première leçon de français langue étrangère à des adultes débutants. Nous allons essayer maintenant d'analyser ce qui s'est passé durant ce premier contact.

Les méthodes communicatives sont censées mettre l'accent, bien évidemment, sur la communication. Elles engagent professeur et étudiants à être eux-mêmes et à ne pas craindre de parler d'eux-mêmes. Au contraire des méthodes audio-visuelles, où l'enseignement avait lieu par l'intermédiaire de personnages fictifs qui pénétraient dans la classe et y avaient priorité, les méthodes communicatives placent maître et élèves au centre de la communication.

Il faut reconnaître d'abord que la plupart des participants connaissaient, avant d'entrer en classe, le paradigme du verbe être. Ils ont dû comprendre que la forme "ils sont" est un pluriel, que "je suis" est la première personne du singulier et que "vous êtes" est à tout le moins une forme d'adresse. Imaginons la suite des leçons. Au cours de la matinée, tous les élèves vont apprendre le verbe "être", au présent, ainsi que les adjectifs correspondant à leurs nationalités respectives et prendre conscience de l'existence du genre et du nombre en français. Signalons en passant que l'étudiant arabe, s'il ne reçoit pas d'explications, peut croire que les formes du verbe "être" sont des pronoms : il n'utilise pas ce verbe dans ces circonstances dans sa langue maternelle, mais un pronom et un adjectif seulement. Il dit "ana urduni" (moi jordanien) pour "je suis jordanien". L'enseignant qui ignore ce fait risque de s'étonner de la lenteur de cet étudiant à comprendre un point grammatical aussi évident, selon lui, que le verbe "être".

Les élèves auront de surcroît, en termes de communication, l'occasion de révéler leurs nationalités et de se renseigner sur celles de leurs camarades. En effet, dans la suite de la leçon, ils poseront eux-mêmes les questions ci-dessus à leurs condisciples qui répondront. Mais tout dialogue en français s'arrêtera là, faute de moyens.

Revenons une vingtaine d'années en arrière et examinons le contenu des premières leçons d'une méthode audio-visuelle : La France en direct, par exemple. Qu'y apprend-on au début ? Le verbe "être" à certaines formes et quelques adjectifs, annonçant l'existence du masculin et du féminin : "c'est Philippe", "tu es prêt ?", "Je suis prêt", "Denis est étudiant", "Nathalie est étudiante", "Monsieur Lemoine est français", "Madame Lemoine est française". Tout naturellement, au cours de la phase "exploitation", le professeur s'adressera à un des participants et lui demandera : "Et vous, vous êtes français ?" A quoi l'élève répondra : "Non, je suis allemand", par exemple, et ainsi de suite. Nous retrouvons donc la situation décrite ci-dessus.

Mais remontons encore dans le temps et ouvrons le Cours de langue et de civilisation françaises de Mauger, 1er et 2ème degrés. Par quoi commence-t-on l'apprentissage du français L[2] ? Par l'interrogation "Qu'est-ce que c'est ?" et la réponse "c'est" (leçon 1), par l'article indéfini masculin, féminin et pluriel (leçon 2), l'article défini masculin, féminin et pluriel (leçon 3), l'adjectif qualificatif masculin, féminin et pluriel (leçon 4) et le paradigme entier du verbe "être" (leçon 5). Ce qui nous permet, à ce stade, de nombreuses possibilités d'expression : "il est petit", "elle est petite", "ils sont verts", "elles sont vertes". Mais aussi : "je suis italien", "vous êtes suisse" et nous retrouvons notre situation de communication, peut-être retardée de quelques jours seulement par rapport à l'approche communicative.

Qu'y a-t-il donc de changé depuis quarante ans dans l'enseignement du français langue étrangère à des débutants ? Rien à ce stade. On pourrait rétorquer que les méthodes modernes se concentrent sur des réalités et non des absurdités.

Certes, on ne fait plus demander : "Qu'est-ce que c'est ?" ni répondre "C'est une chaise", ce que tout le monde peut voir. Mais on demande à une hispanophone si elle est anglaise, ce qui est tout aussi absurde.

Si nous continuions cette comparaison, nous remarquerions la même progression à travers les trois méthodes, progression plus ou moins camouflée dans les manuels de la dernière heure.

La situation d'apprentissage mérite aussi analyse. Le groupe "communicatif" devrait s'entretenir uniquement de choses vraies, selon les dernières recommandations des spécialistes. Un maître, formé à l'ancienne école, aurait pu dire, à la page huit de sa méthode moderne : "Qu'est-ce que c'est ?" et les élèves, avec son aide, auraient trouvé la réponse "C'est une photographie". Ou encore, un autre enseignant aurait pu demander :"Qu'est-ce qu'ils font ?" et se serait achoppé sur la réponse attendue "Ils se saluent" et les difficultés inhérentes aux suites pronominales. L'enseignant de notre scénario se veut moderne et choisit l'approche culturelle. Certes, rien, sinon la mode, ne l'y oblige. Dans la suite de la leçon, il va s'approcher d'Arabes et leur demander s'ils sont Japonais, ou le contraire, à seule fin de faire exercer la forme "Je suis" et comprendre la forme "Vous êtes". Chaque membre du groupe voit que les personnes interpellées ne sont justement pas japonaises ou arabes et sait donc que ces questions superflues ne constituent qu'un processus pédagogique, auquel il faut adhérer pour apprendre le français. Nous constatons, dès le premier quart d'heure d'enseignement, qu'un jeu s'établit entre le maître et les élèves, plus subtil mais plus pernicieux qu'autrefois, où une chaise était une chaise et où l'on se contentait, sans mentir, de nommer les objets dans la langue étrangère et non de déguiser sciemment la réalité dans le but d'exercer son activité d'enseignant ou d'apprenant.

Ce malentendu va se poursuivre tout au long du cours. Il s'agit là d'un phénomène qui nous a beaucoup frappée au cours de notre expérience d'enseignante par les méthodes communicatives à des débutants absolus aux Cours de vacances de l'uni-

versité. Ainsi, que le maître demande aux étudiants s'il est américain tient à la fois de la naïveté et du machiavélisme: il est évident qu'il est francophone, mais cette question permet de contrôler la compréhension de ses propos tout en obligeant les participants à proposer un adjectif plus conforme à la réalité qu'il incarne. Les enseignants usent constamment de tels subterfuges et de plus en plus, à mesure que les connaissances de leurs élèves augmentent. La déformation des faits paraît inévitable et se révèle bénéfique pour l'apprentissage. Mais elle ne correspond pas au but que s'étaient fixés les auteurs qui croyaient qu'un dialogue véritable et basé sur la réalité s'instaurerait dans la classe.

On constate aussi, lorsque les étudiants en viennent à parler réellement d'eux, que chacun s'en tient à des banalités. Ils révèlent leurs nationalités, annoncent leurs sports favoris, leurs lieux de vacance préférés et décrivent leur maison idéale, aussi luxueuse que celle que l'on voit dans des séries télévisées ou simple comme le chalet du grand-père de Heidi. Les clichés s'accumulent au fur et à mesure que l'on avance dans l'enseignement. En revanche, les problèmes réels ne sont évoqués qu'à la récréation, avec les camarades dans une langue maternelle, ou avec le professeur, dans la langue étrangère qu'il maîtrise le mieux.

Qu'elles sont donc les qualités des méthodes communicatives ? On peut les résumer en deux mots : liberté et qualité.

1. Liberté

Cette caractéristique concerne les élèves aussi bien que le professeur. Chaque individu jouit de la plus grande autonomie d'apprentissage ou d'enseignement. Le dogme pédagogique est aboli au profit de l'indépendance. Autrement dit, l'apprenant juge le bien-fondé d'étudier tel ou tel aspect de la grammaire ou un acte de langage particulier et peut refuser, tout bonnement, d'apprendre. En ce qui concerne ce dernier point d'ailleurs, universel et intemporel, précisons que les potaches n'ont point attendu, pour l'appliquer, les recomman-

dations des auteurs de méthodes communicatives.

L'enseignant a les mêmes droits que l'étudiant. Il peut décider de n'apporter aucune précision grammaticale, de ne pas corriger les erreurs, d'éviter les unités qui lui paraissent difficiles ou sujettes à caution, de travailler uniquement l'oral ou l'écrit ou encore les deux à la fois. Mais il peut tout aussi bien fournir force explications grammaticales, traduire chaque terme dans toutes les langues qu'il connait et interdire l'utilisation du dictionnaire.

Comme la liberté, c'est choisir, le groupe aurait donc avantage à discuter des buts de son apprentissage commun et à s'entendre avec le professeur sur les modalités de l'enseignement, avant d'entreprendre le moindre travail. L'ennui, avec des débutants absolus, c'est que cette démarche préalable indispensable est impossible à réaliser, faute de moyens linguistiques communs à tous les membres du groupe. C'est donc le maître qui choisit, du moins au début, au risque d'imposer ses goûts, sa personnalité et ses habitudes pédagogiques.

2. Qualité

Il s'agit aussi bien de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage, de la méthode que de celle des rapports dans le groupe.

La qualité de l'enseignement est l'affaire du maître, celle de l'apprentissage des étudiants et celle de la méthode des auteurs de celle-ci. Ces variables ne peuvent être analysées. Quant à la qualité des rapports dans le groupe, elle est grandement déterminée par les trois variables précédentes et donc encore plus difficile à vérifier.

Autrement dit, chaque groupe, selon sa composition, sa dynamique et ses motivations réagit différemment. Le même professeur peut vivre des réussites remarquables ou de cuisants échecs en utilisant la même méthode et sans changer sa façon d'enseigner. Cela nous est arrivé.

Nous pouvons toutefois mettre en relief ce qui nous paraît un facteur déterminant en ce qui concerne la qualité du

groupe. La réussite a toutes les chances de se produire dans une classe formée d'adultes intelligents et généreux, provenant de divers milieux et cultures. Le mélange des générations, nous l'avons souvent constaté, constitue également un facteur d'équilibre pour la collectivité. Enfin, l'équipe doit contenir une majorité de faux débutants. En effet, ces derniers récupèrent vite leurs capacités de parler français et prennent plaisir à s'exprimer souvent et correctement. Ils aident alors les vrais débutants présents, soit de façon active en leur expliquant les difficultés, soit de façon passive en excitant chez eux, par leur présence même, le goût de la compétition et de la réussite.

En revanche, un groupe homogène d'adolescents débutants absolus, vivant en communauté et se retrouvant ensemble dans une classe de français L^2, aura tendance à exclure le professeur et du même coup la langue étrangère de ses relations internes. L'échec est alors assuré.

Problèmes pédagogiques rencontrés au cours de notre expérience avec les méthodes communicatives et quelques façons d'y remédier

Au contraire des méthodes audio-visuelles, les méthodes communicatives mettent d'emblée l'apprenant aux prises avec les compréhensions et productions orales et écrites. Nous allons donc passer ces domaines en revue et évoquer les difficultés que nous avons rencontrées au cours de cette première approche globale du français L^2.

Compréhension orale

Les élèves sont plongés, à leur arrivée, dans un "bain de langue" inhérent au milieu francophone où ils vont vivre durant quatre semaines. Au cours des premières heures de cours, ils apprennent à identifier certains énoncés souvent répétés par l'enseignant qui font partie du contenu des dossiers étudiés et des consignes. Tout maître qui a affaire à des débutants sait qu'il sera compris s'il parle distinctement

et assez lentement. Tout va donc bien jusqu'au moment où il est temps de passer les premiers documents enregistrés sur cassettes qui accompagnent la méthode. Bien que fabriqués pour cet usage, ils sont enregistrés sur le mode "authentique" et à une vitesse d'élocution normale pour une conversation entre francophones. Dès le premier essai d'écoute, on lit le désarroi sur des visages jusque-là confiants. Le découragement s'installe dans la classe dès qu'on met en marche la radio-cassette. Certes, la méthode précise qu'il ne s'agit pas de tout comprendre, mais de saisir le sens général du message. Or les apprenants adultes veulent comprendre en détail et ont le droit d'y prétendre.

Après de nombreux essais et devant un énervement croissant du groupe à chaque fois que nous appuyions sur le bouton "on" de l'appareil à cassettes, la classe a décidé de ne plus écouter ces documents, incompréhensibles à ce niveau.

Afin de pallier le manque de documents oraux, nous avons enregistré de petits dialogues en français standard, qui reprennent les acquisitions grammaticales et lexicales des premières unités. Dites sur un mode normal, mais avec une prononciation précise, quelque peu pédagogique, ces ébauches de conversation sont comprises et appréciées. Par ailleurs, nous conseillons aux étudiants d'écouter la radio et de regarder des émissions de télévision francophones afin de se faire l'oreille à la "musique" du français.

Expression orale

Une autre difficulté importante, dans une classe dite "communicative", concerne la correction phonétique. Chacun sait que les déviations de prononciation par rapport à la norme du français sont différentes selon la langue maternelle des étudiants. Faut-il corriger les erreurs d'un hispanophone devant des anglophones, par exemple, et vice-versa, au risque d'ennuyer ceux qui ne sont pas concernés et de gêner ceux qui le sont ? Ou convient-il de ne rien entreprendre au niveau de la correction phonétique ? Au cours des deux premières années

de ce type d'enseignement, nous avons décidé de respecter la liberté d'expression de nos élèves et de les laisser parler selon leurs possibilités et moyens, comme le recommandaient les auteurs de la méthode. Au bout de deux semaines, les élèves ne se comprenaient plus entre eux lorsqu'ils s'exprimaient en français. Nous étions devenue interprète de leurs interlangues.

Afin de remédier à ce grave handicap, nous avons rédigé des exercices de correction phonétique adaptés à la méthode et aux différents groupes linguistiques. Ces exercices enregistrés sont exercés au laboratoire de langue, de façon personnelle, selon les besoins. Le problème de l'intercompréhension est réglé depuis lors.

Compréhension écrite

Dès le premier jour, les élèves sont placés devant des textes écrits. Il s'agit de les lire et de les comprendre. L'enseignant s'aperçoit vite que l'apprentissage du code graphique du français, indispensable au déchiffrage des textes, nécessite une méthodologie particulière qu'il ne connait pas forcément car elle relève du domaine de l'enseignement du français langue maternelle. Afin que ses élèves s'habituent et maîtrisent peu à peu l'immense variété de graphèmes représentant les sons, il prend le parti de lire d'abord seul à haute voix, dans l'espoir que le groupe s'habituera au système et finira par le maîtriser. Il conseille à ses élèves de déchiffrer et reconnaître mentalement les phrases proposées sans les dire. Au bout de deux semaines, généralement, il s'aperçoit que des personnes qui avaient parlé correctement au début se mettent à prononcer des consonnes inexistantes, acquises certainement au cours de leurs lectures muettes. Cette activité, toute recommandable qu'elle soit, interfère dorénavant avec une phonétique difficilement acquise. Le maître comprend alors qu'il est temps de procéder à une présentation des graphèmes du français en partant du phonème correspondant.

Son explication théorique, basée sur une liste exhaustive qu'il a préalablement et soigneusement établie, méduse les apprenants. Il les rassure de son mieux et appuie sa démonstration d'un enregistrement sur cassette présentant le son, accompagné des exemples contenus dans la liste et qui illustrent les différentes prononciation d'une même graphie. Il en fait cadeau au groupe et est heureux de constater qu'une amélioration a lieu aussitôt. Il se jure de faire cette description l'année suivante, dès le début du cours.

Il y aurait d'ailleurs tant à faire pour préparer les premiers jours de classe qu'il se sent parfois quelque peu découragé devant l'immensité de sa tâche et inquiet de la complexité linguistique qu'il doit faire accepter et étudier.

Production écrite

Dès les premières unités, la méthode suggère que les apprenants écrivent en français. On peut se demander si la rédaction de télégrammes, l'un des premiers exercices proposés, est réellement utile. En effet, ce genre de message, rare, est généralement destiné à des proches et rédigé dans la langue maternelle de l'expéditeur. En revanche, la rédaction de cartes postales et de billets est plus réaliste et amusante.

La question de l'orthographe est liée à celle de la lecture. Certains apprenants aiment lire et écrire. Ils deviennent vite des virtuoses dans ces domaines. Ils aiment d'ailleurs tant écrire qu'ils ne font plus que ça. Penchés sur leurs cahiers et carnets, ils notent tout ce qui est au tableau et demandent à l'enseignant d'écrire chaque terme nouveau. L'aspect oral et communicatif devient secondaire et le maître doit déployer des trésors d'ingéniosité pour convaincre ce genre d'apprenants qu'écouter et parler, c'est aussi apprendre une langue.

Pour rédiger, les étudiants consultent beaucoup leurs dictionnaires bilingues. Ils y ont recours d'ailleurs égale-

ment lorsqu'ils veulent s'exprimer oralement et qu'un terme leur est encore inconnu. L'enseignant encourage cette recherche. Il prend lui-même le dictionnaire de l'un des élèves lorsqu'il veut contrôler un mot dans la langue de l'étudiant.

Mais il constate que les dictionnaires ne sont pas égaux devant la traduction. Nous nous permettons ici une anecdote, révélatrice de différences culturelles. Le terme "célibataire" apparaît dans le deuxième dossier de la méthode. Nous essayons d'expliquer qu'un célibataire est une personne sans mari ou épouse. Il semble que les élèves ont compris. Un jeune Syrien, pour plus de sûreté, consulte son dictionnaire arabe-français et paraît surpris. Nous nous approchons et lui demandons ce qu'il a trouvé sous le terme arabe qu'il cherchait, correspondant à célibataire. Il nous le montre. Nous lisons : "vierge". "C'est juste aussi", disons-nous lâchement.

Après le cours, nous nous sommes demandé ce qui allait arriver si, imitant l'acte de langage présenté dans la méthode pour illustrer le terme "célibataire", au cours d'une réunion amicale, le jeune homme allait s'approcher d'une femme et demander, sur le ton du badinage : "Alors, toujours vierge ?" Nous ne conseillons jamais à nos étudiants de se méfier de leurs dictionnaires. Ils y sont attachés et en dépendent. Nous allons même jusqu'à cautionner des termes erronés, dangereux peut-être lors d'une communication réelle, hors du cadre de la classe. Mais nous souhaitons que des lexicologues se penchent sur ce problème et mettent un jour sur le marché des ouvrages bilingues adaptés à un public débutant.

En guise de conclusion

La question à laquelle nous aimerions pouvoir répondre pour conclure ces considérations pédagogiques est la suivante: peut-on vraiment communiquer quand on ne possède pas les moyens linguistiques de le faire ?

La réponse est d'un normand : oui et non.

Certes, il existe de nombreux moyens, autres que linguistiques de communiquer. Un haussement de sourcil peut être aussi éloquent qu'un énoncé exprimant l'étonnement. Un coup de poing sur la table peut manifester la colère et la détermination aussi bien qu'un juron ou une exclamation. Mais nous autres enseignants sommes là pour enseigner une langue, le français en l'occurrence, et pour donner à nos étudiants les moyens de communiquer grâce à cette dernière. Certes, nous y réussissons parfois, et peut-être au détriment de la communication elle-même, du moins pendant un certain temps : le premier.

Notre idée d'un apprentissage cohérent est le suivant : dans une première phase, nous devrions mettre l'accent sur la comprehension du message et l'explication linguistique plutôt que sur la prétendue communication. Nous sommes de plus en plus persuadée que la période de production langagière est intempestive lorsque, comme dans les premières semaines d'un cours pour débutants, elle est trop limitée. Celui qui peut décliner son identité en français et rien d'autre est un invalide de la communication. Mais nous savons aussi que nous vivons une époque où la production, quelle qu'elle soit, est portée aux nues. Parler, c'est donc agir. Et des élèves muets, mais qui comprennent ce qu'on leur dit, ne semblent pas productifs. Ce qui est faux, mais le silence apparent qu'engendre cette approche dérange enseignant et enseignés, habitués depuis des décennies à priser ce qui se voit, se lit et s'entend, au détriment de ce qui s'apprend, s'intériorise et se comprend.

Cela posé, nous continuerons à utiliser avec confiance et enthousiasme les méthodes communicatives dans notre enseignement, jusqu'à ce que les spécialistes en pédagogie des langues étrangères nous proposent une nouvelle approche. Après de nombreuses années d'enseignement, nous sommes convaincue d'une chose : traditionnelle, audio-visuelle ou communicative, peut importe la manière. Un enseignement-apprentissage cohérent d'une langue étrangère réussit d'abord grâce à l'interaction des forces humaines en présence. Si la compétence du maître est primordiale dans ce processus, la motivation des élèves y compte aussi pour beaucoup. Les résultats se mesurent à l'aune des efforts conjugués des uns et des autres plus qu'aux prescriptions des théoriciens, et parfois en dépit de celles-ci.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Bibliographie

Manuels

CAPELLE, Janine et Guy (1969) : La France en direct 1, Paris, Hachette.

MAUGER, Gaston (1953) : Cours de langue et de civilisation française 1, Paris, Hachette.

RICHTERICH, René et Brigitte SUTER (1981) : Cartes sur table 1, Paris, Hachette.

Références

CALLIABETSOU, Popi (1988) : "L'enseignement de la grammaire aux adultes", Zielsprache Franzosisch 1, 11-17.

GALISSON, Robert (1980) : "Compétence communicative et acquisition des vocabulaires", Bulletin CILA 32, 28-59.

KUMMER, Irmela et Elisabeth WINIGER (1982) : "Vom Methodenmonismus zum Methodenpluralismus : Formen der Wandlung", Bulletin CILA 36, 99-113.

LITTLEWOOD, William (1981) : Communicative Language Teaching. An Introduction. Cambridge, Cambridge University Press.

MURRAY, HEATHER (1980) : "Practice and Communicative Competence - Too Much of a Bad Thing", Bulletin CILA 31, 49-54.

Table des matières

Bernard Py:
Avant-propos 5

Claude Sandoz:
Autour de la racine indo-européenne *pet- "voler"
(pour servir à l'histoire des faits latins) 7

Thérèse Béguin-Jeanneret:
Analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours:
co-énonciation et mouvement discursif 15

Serge Rubi:
Quelques remarques sur l'excommunication dans les
interactions verbales en face à face 43

Françoise Redard:
Enseigner le français L_2 à des débutants avec une
méthode "communicative" 81